



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

**A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim
de infância**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Daniela Raquel Santos Martins

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, outubro de 2013

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A organização do espaço e implementação de regras numa sala de jardim
de infância**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora Doutora
Amélia de Jesus Marchão e coorientado pela Mestre Rosalina Correia

Daniela Raquel Santos Martins

Portalegre, outubro de 2013

“ O espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre.”

(Battini, 1982, citado por Zabalza, 1998: 231)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta grande caminhada de aprendizagem e de formação, que tanto desejei, na educação de infância, muitas foram as pessoas que me marcaram, pela força e pelo apoio que me deram. Posso dizer que tive a meu lado uma grande força humana. Foi esta força que me fez levantar depois de uma queda; foi esta força que me fez querer sempre mais e melhor, que me fez acreditar que sim, eu era capaz.

Em primeiro lugar, não podia deixar de o ser, quero agradecer à responsável por tudo, à minha irmã Cristina. A ela devo tudo aquilo que sou hoje; foi ela que me levou até à candidatura ao ensino superior, que me ajudou nas maiores dificuldades, que me apoiou e que sempre depositou em mim confiança e orgulho. A ela devo a concretização do meu sonho. És, sem dúvida, um exemplo para mim.

À restante família, pais, sobrinhos, irmã Vera, cunhados e avós, pelo apoio, pela constante ajuda, pelo amor que me transmitiram semana após semana, pelo orgulho que demonstraram e por estarem sempre ao meu lado.

À Professora Doutora Amélia Marchão, pela sua disponibilidade constante, pela sua confiança em nós, pelas suas sugestões e pelas suas críticas construtivas, que me deram força para melhorar e para trabalhar em busca de melhores resultados. Louvo a sua dedicação e paixão pela educação, as suas palavras sábias e a sua orientação nos momentos em que me senti mais perdida.

À Professora Rosalina Correia, pela preocupação ao longo do percurso, pelo apoio, pelas sugestões e críticas construtivas que ajudaram a desenvolver o meu projeto.

Um agradecimento muito especial à Educadora Sofia, que foi sem dúvida uma excelente cooperante. A ela agradeço as palavras de força, os elogios, as críticas, as ajudas e a sua amizade. Muito obrigada.

Aos “meus pimpolhos” pelos sorrisos matinais, pelos abraços, pelos beijinhos e pelo seu empenho em todas as atividades:

Beatriz A; Beatriz B; Carolina A; Carolina B; Diogo A; Diogo B; Guilherme; Gustavo; Inês; Joana; José A; José B; Luís; Madalena; Matilde; Maria; Rodrigo; e Tomás.

À minha colega e amiga Ana Margarida Pereira, pela sua colaboração, pelo seu carinho e pela sua amizade, obrigada por teres estado sempre ao meu lado.

À Andreia Alpalhão, pelos bons momentos que passamos juntas, pelas gargalhadas, pelas piadas que me faziam rir quando o que mais apetecia era chorar. Obrigada por acreditares sempre em mim e nas minhas capacidades e por seres a pessoa maravilhosa que és. Agradeço do fundo do coração a tua verdadeira amizade.

A todos os docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que trabalharam sempre em prol do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos vós, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório, resultado da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta o percurso vivido numa Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Portalegre.

“Organização do espaço e implementação de regras numa sala de Jardim de Infância”, título do relatório, reflete a importância que uma boa organização e gestão do espaço educativo têm no desenvolvimento da criança.

Este projeto desenvolveu-se com um grupo de dezoito crianças em idade pré-escolar; um grupo homogêneo quanto ao nível etário, com crianças de 3 anos de idade.

O relatório apresenta-se dividido em duas partes: uma primeira parte, na qual fundamentamos teoricamente o tema do projeto, abordando as várias teorias do desenvolvimento da criança, fazendo referência também à evolução da educação pré-escolar em Portugal e à organização do espaço educativo e implementação de regras. Relativamente à organização do espaço, referimo-nos aos elementos condicionantes e aos modelos pedagógicos para a educação de infância. Na segunda parte, apresentamos o percurso e o contexto, nomeadamente o estabelecimento educativo e a caracterização do grupo. Também expomos a metodologia a que recorremos, a Investigação-Ação, pois é uma metodologia que permite aos profissionais de educação melhorar a sua ação, exercendo uma função reflexiva.

Palavras-chave: ambiente educativo, gestão e organização do espaço, educador de infância, crianças, regras.

ABSTRACT

This report is the result of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education which presents the course lived in a Private Social Solidary Institution based in the municipality of Portalegre.

“The Space Organization and implementation of rules in a nursery school classroom” is the title of this report and it reflects the importance of good organization and space management on child development.

This project was developed within a group of eighteen preschool children, a homogeneous group referring to age level of 3 -year-olds.

This report is divided into two parts: a first part, in which we theoretically fundament the project theme, addressing the various theories of child development, referring also to the development of pre-school education in Portugal, space organization and the implementation of rules. Regarding the organization of space, we refer to the elements conditioning and pedagogical models for early childhood education. In the second part, we present the route and the context, particularly the educational establishments and the characterization of the group. Also we explain the methodology that we use, Research - Action, which is a methodology that allows education professionals to improve their action, exercising a reflexive function.

Keywords: educational environment, management and space organization, nursery school educator, children, implementation, rules.

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias;
- **EPE** – Educação Pré-Escolar;
- **ESE** – Escola Superior de Educação;
- **IPSS** – Instituição Privada de Solidariedade Social;
- **ME** – Ministério da Educação;
- **MEM** – Movimento da Escola Moderna;
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação de Infância.

Abreviaturas:

- **DVD** – *Digital Versatil Disc*;
- **Et al.** – E outros;
- **S.d** – Sem data;
- **S.p** – Sem página.

Índice

INTRODUÇÃO	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E ALGUMAS TEORIAS.....	17
1.1 Teorias behavioristas	18
1.2 Teorias cognitivistas	21
1.3 Teorias construtivistas	23
1.4 Teorias humanistas	24
2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS ÚLTIMOS ANOS	27
2.1 A Transição de uma sala de creche para uma sala de jardim de infância.....	30
3. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E A IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS	35
3.1 A organização dos espaços à luz das pedagogias participativas.....	35
3.2 A implementação de regras numa sala de jardim de infância.....	50
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO	53
1. PERCURSO E CONTEXTO.....	54
1.1 Opções metodológicas	54
1.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise ..	57
1.3 Estabelecimento Educativo	61
1.4 Caracterização do grupo da sala dos 3 anos.....	63
2. AÇÃO EM CONTEXTO	66
2.1 Reflexão específica - As atividades desenvolvidas	66
2.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada às educadoras de infância da instituição	82
2.3. Reflexão geral da prática	87
CONCLUSÃO.....	92
BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	104

Índice de imagens

Imagem 1: Condicionamento clássico de Pavlov, adaptado de Tavares et al. (2011: 110).....	19
Imagem 2: Processo de equilibração de Piaget, adaptado de Monteiro & Santos (1995) em Tavares et al. (2011: 117)	22
Imagem 3: Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, adaptado de Monteiro & Santos (1995) referidos em Tavares et al. (2011: 118).....	23
Imagem 4: Pirâmide das necessidades de Maslow, adaptado de Tavares et al. (2011: 122)	25
Imagem 5: Vista da frente da instituição.....	62
Imagem 6: Visita à Biblioteca Municipal de Portalegre	67
Imagem 7: Participação no <i>ateliê</i> de expressão plástica	67
Imagem 8: Pintura da estante para a área da biblioteca	68
Imagem 9: Nova estante da área da biblioteca	68
Imagem 10: Construção de almofadas para a área da biblioteca.....	69
Imagem 11: Área da biblioteca antes	69
Imagem 12: Área da biblioteca depois	70
Imagem 13: Área da Lojinha.....	72
Imagem 14: Quadro das áreas de interesse	73
Imagem 15: Pintura do móvel da área do cabeleireiro	74
Imagem 16: Caixa de material da área do cabeleireiro	74
Imagem 17: Área do cabeleireiro antes.....	75
Imagem 18: Área do cabeleireiro depois.....	75
Imagem 19: Área da garagem antes	76
Imagem 20: Construção de casas para a área da garagem.....	77
Imagem 21: Construção de semáforos para a área da garagem.....	77
Imagem: 22 Construção de árvores para a área da garagem	78
Imagem 23: Construção de um tapete para a área da garagem	79
Imagem 24: Área da garagem depois.....	79
Imagem 25: Parque para os carros da área da garagem	80
Imagem 26: Área da casinha antes	81
Imagem 27: Área da casinha depois.....	81

Índice de Quadros

Quadro n.º 1: Número de crianças distribuídas, segundo o sexo	64
---	----

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta o caminho percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, quer no 1.º semestre, em Observação e Cooperação Supervisionada, quer no 2.º semestre, em Prática e Intervenção Supervisionada. Este percurso ocorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Portalegre com um grupo de crianças homogéneo quanto à idade, isto é, com um grupo de crianças em que todas tinham 3 anos de idade.

O tema escolhido para este projeto, *“Organização do espaço e implementação de regras numa sala de jardim de infância”*, surgiu das observações realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e foi durante a observação do grupo de crianças que pudemos verificar que ainda não estavam estabelecidas regras para a utilização das diferentes áreas de interesse e que, muitas destas não eram utilizadas, talvez por se encontrarem um pouco *“escondidas”*, passando despercebidas aos olhos das crianças.

Neste âmbito, foi nossa intenção descobrir e analisar os critérios utilizados pelas educadoras da instituição para a organização do espaço da sala de atividades, de modo a que esta promovesse novas aprendizagens nas crianças, bem como no seu desenvolvimento.

Consideramos ser pertinente refletir este tema, uma vez que cabe aos Educadores desempenhar um papel responsivo, *“(…) apoiante de aprendizagens num espaço que responda às necessidades e interesses das próprias crianças, onde elas possam tomar decisões no momento de gestão e organização desse espaço (…)”* (Calha, 2011: 1). É, também, fundamental que o educador procure refletir constantemente a funcionalidade e adequação de um determinado espaço, bem como as respetivas potencialidades educativas dos materiais lá existentes, pois só assim a sua organização poderá ser modificada, considerando as necessidades e evoluções das crianças.

Ao longo do nosso trabalho, na unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, tivemos a oportunidade de intervir no âmbito do tema escolhido, de

forma a fundamentar o nosso projeto de investigação-ação através da realização de atividades lúdico-educativas com o grupo de crianças com o qual estávamos a trabalhar.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico; a segunda parte diz respeito ao projeto de investigação-ação.

No enquadramento teórico (parte I) apresentamos uma análise das várias teorias do desenvolvimento da criança, nomeadamente as teorias behavioristas, as teorias cognitivistas, as teorias construtivistas e as teorias humanistas. Abordamos também a evolução da educação pré-escolar no nosso país. Como o grupo com o qual trabalhamos era um grupo homogêneo, com crianças de 3 anos de idade, entendemos pertinente fazer referência à fase transitória de uma sala de creche para uma sala de jardim de infância. Ainda no enquadramento teórico, apresentamos uma análise dos elementos condicionantes da organização do espaço educativo e da implementação de regras, abordando os diferentes modelos curriculares (modelo High-Scope, Movimento da Escola Moderna, Modelo Reggio Emilia e a Abordagem de Projeto na educação pré-escolar), pois, em nosso entender, para que um espaço bem organizado funcione bem e seja bem utilizado pelas crianças, há que estabelecer e observar regras.

Na parte II descrevemos a metodologia pela qual optámos, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados. Fazemos referência também ao estabelecimento educativo e ao grupo de crianças envolvido neste projeto. Surge depois a ação em contexto, onde apresentamos, analisamos e discutimos os resultados da entrevista aplicada às educadoras de infância da instituição e espelhamos reflexivamente as atividades desenvolvidas no âmbito específico deste relatório. Apresentamos ainda uma reflexão da prática desenvolvida.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E ALGUMAS TEORIAS

A criança em idade pré-escolar apresenta um desenvolvimento considerado acelerado, visível entre os 2 e os 5-6 anos de idade. O desenvolvimento da criança não passa apenas pela aquisição de capacidades mas, principalmente, pela forma como pensa e como atua. Uma criança com 5 anos de idade apresenta, relativamente a uma criança com 2 anos, maior independência na imposição da sua autonomia, uma vez que a criança de 2 anos ainda está numa fase inicial de afirmação.

Em idade pré-escolar a maioria das crianças ocupa grande parte do seu tempo com brincadeira. É através do brincar que a criança adquire novas capacidades, ideias e valores fundamentais ao seu desenvolvimento. No que diz respeito ao desenvolvimento físico da criança, é entre os 2 e os 6 anos de idade que a sua estrutura física sofre alterações, nomeadamente a nível de tamanho e de peso. Por volta dos 5 anos observa-se uma evolução relativamente à motricidade grossa, permitindo que a criança desenvolva atividades com maior flexibilidade e rigor. A motricidade fina desenvolve-se gradualmente.

Segundo Tavares; Pereira; Gomes; Monteiro & Gomes (2011: 52) o desenvolvimento cognitivo é iniciado antes do nascimento e apresenta uma evolução no período pré-escolar. Nesta fase, *“a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz de conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro sem-número de personagens e fantasias”*

Segundo Piaget (1962), citado por Tavares et al. (2011), a principal diferença entre a primeira infância e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, ou seja, a criança passa a representar objetos ou atitudes através de símbolos. Este período foi denominado por estágio pré-operatório, período antecedente ao pensamento operatório, caracterizado pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia.

Passando agora um pouco pelo desenvolvimento psicossocial da criança, é durante o período pré-escolar que a criança adquire uma compreensão de si própria e do

seu papel num contexto social. “A criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida” (Tavares et al., 2011: 55).

É no desenvolvimento psicossocial que são enfatizados os sentimentos, as pulsões e conflitos com que a criança se vai confrontando. Erikson (1963), citado por Tavares et al. (2011), afirma que as crianças incapazes de resolverem os primeiros conflitos psicossociais podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro.

1.1 Teorias behavioristas

O Behaviorismo apareceu com o intuito de compreender o comportamento humano em termos das relações entre os estímulos observáveis (acontecimentos no meio ambiente) e respostas observáveis (ações comportamentais) bem como as próprias consequências e acontecimentos incertos/conclusivos.

John Watson (1878 / 1958) desenvolveu a sua teoria do comportamento através de animais e seres humanos, utilizados nas suas experiências. Segundo Watson só se pode estudar diretamente o comportamento observável, ou seja, a resposta obtida por um indivíduo a um determinado estímulo. Também defendia que o comportamento humano seria o resultado das respostas inatas e condicionadas. Watson acreditava que, se controlasse e manipulasse o ambiente, poderia influenciar as aprendizagens e o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Assim:

“Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu selecionei: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados” (Watson, 1928 citado por Tavares et al., 2011: 109).

Ivan Pavlov (1849 / 1936) desenvolveu experiências com cães, pretendendo estudar o seu sistema digestivo. A sua experiência passou por associar uma resposta a um estímulo, ou seja, sempre que dava comida aos cães, estes salivavam. No entanto,

também salivavam em resposta a outros estímulos, como por exemplo o soar de uma campainha.

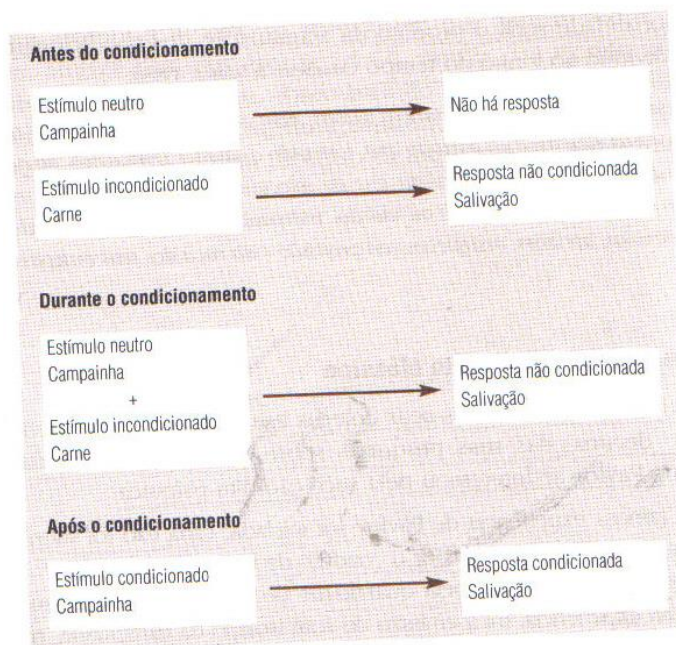


Imagem 1: Condicionamento clássico de Pavlov, adaptado de Tavares et al. (2011: 110)

Pavlov descreveu esta experiência como um processo de condicionamento, isto é, o alimento (estímulo) provocava a salivação nos cães (resposta, reação não condicionada). A salivação era obtida, também, se ao estímulo alimento fosse associado outro estímulo, a campainha, com a condição de estes dois estímulos ocorrerem simultaneamente. O estímulo da campainha é designado de estímulo condicionado.

As respostas comportamentais são chamadas de reflexos incondicionados, isto é, são inatos e não apreendidos; no entanto, outras são consideradas reflexos condicionados, adquiridos através de situações agradáveis ou desagradáveis e esta forma de implementar comportamentos, designa-se condicionamento clássico.

Thorndike (1874 / 1949), teórico da aprendizagem comportamental, relacionou o comportamento aos reflexos físicos. Este demonstrou, tal como Pavlov, que os estímulos ocorrentes depois de um comportamento terão influência em comportamentos futuros. Assim, Thorndike desenvolve a sua experiência com o intuito de estudar o modo como a aprendizagem decorre, neste caso, nos gatos. Através das experiências por

si realizadas, Thorndike obteve as “três leis da aprendizagem”. São elas: a lei do efeito, a lei do exercício ou frequência e a lei da maturidade específica. A primeira lei, lei do efeito diz-nos que *“se um comportamento é seguido de uma mudança satisfatória no meio ambiente (recompensa), a probabilidade de que esse comportamento venha a ser repetido em situações semelhantes aumenta”* (Sprinthall & Sprinthall, 1997, citados por Tavares et al., 2011: 112). Mas, caso o comportamento seja seguido de uma mudança insatisfatória (punição), a probabilidade desse comportamento se repetir diminui. A lei do exercício ou frequência diz-nos que *“quanto mais uma conexão estímulo-resposta for utilizada, mais forte se tornará; quanto menos for utilizada, mais fraca se tornará”* (Sprinthall & Sprinthall, 1997, citados por Tavares et al., 2011: 112). A terceira lei, lei da maturidade específica, diz-nos que *“para que ocorra aprendizagem, é necessário que um organismo esteja preparado para estabelecer a conexão entre o estímulo e a resposta; caso contrário, o resultado não será agradável e a aprendizagem não acontecerá”* (Sprinthall & Sprinthall, 1997, citados por Tavares et al., 2011: 112).

Burrhus Frederic Skinner (1904 / 1990) vai desenvolver as suas investigações no conhecimento das leis do condicionamento instrumental descobertas por Thorndike. Das experiências realizadas por Skinner, mais especificamente com ratos, ressalta o facto de o comportamento mudar segundo as suas consequências imediatas. As consequências consideradas agradáveis iriam fortalecer o comportamento, as ditas desagradáveis enfraqueceriam o comportamento. Para Skinner, o reforço é o principal “motor” da aprendizagem, em contraste com a punição.

Das várias teorias behavioristas ressaltam sete princípios psicopedagógicos que influenciarão o processo de ensino-aprendizagem. São eles:

1. *“Definir, com a maior exatidão possível, os objetivos finais da aprendizagem.”*
2. *“Analisar a estrutura das tarefas de modo a determinar os objetivos de percurso.”*
3. *“Estruturar o ensino em unidades muito pequenas, de forma a permitir um melhor condicionamento do aluno e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem.”*
4. *“Apresentar estímulos capazes de suscitar reações adequadas.”*
5. *“Evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados.”*

6. *Proporcionar aos alunos conhecimento dos resultados obtidos e retroalimentação adequada.*
7. *Recompensar, retirar recompensas ou punir os alunos de acordo com a natureza dos seus comportamentos e em relação à aprendizagem desejada”* (Tavares & Alarcão, citados por Tavares et al., 2011: 11).

1.2 Teorias cognitivistas

Max Wertheimer (1880 / 1943), **Wolfgang Kohler** (1887 / 1967) e **Kurt Koffka** (1886 / 1941) opositores da visão dos psicólogos behavioristas, apresentam a teoria “o gestaltismo”. Esta apresenta o indivíduo como intérprete e organizador do que se passava à sua volta. Segundo Tavares e Alarcão (2002), citados por Tavares et. al. (2011), existem três considerações essenciais a retirar das experiências realizadas:

- *“A solução para o problema surge de repente e como uma espécie de intuição. Este tipo de aprendizagem intuitiva seria muito comum na aprendizagem humana, por expressar a capacidade, perante novas situações, de descobrir por si próprio soluções de modo repentino para resolver novos problemas;*
- *A solução parece estável e suscetível de ser aplicada em situações mais ou menos semelhantes;*
- *A solução surge porque o sujeito compreendeu a relação entre os diferentes elementos da situação no seu conjunto”.*

Kurt Lewin (1890 / 1947) veio demonstrar que o comportamento humano não depende unicamente das características pessoais mas também do ambiente onde estamos inseridos. No que respeita à aprendizagem, Lewin diz que ela se realiza num campo de ação, onde um conjunto de fatores irá condicionar o comportamento de uma pessoa.

Também **Piaget** vem dar o seu contributo ao construtivismo, procurando um modo capaz de explicar a génese, a estrutura e as transformações nos processos cognitivos do conhecimento. Segundo este, citado por Tavares et al. (2011: 116), *“a mente não é nem uma tábua rasa em que o conhecimento pode ser gravado, nem um espelho que reflete o que percebe”*. Se a informação apresentada à pessoa for compatível com os seus esquemas cognitivos, então essa informação será assimilada. De acordo com Piaget (1995), citado por Tavares et al. (2011: 116), a assimilação

“consiste em interpretar novas experiências em termos de estruturas mentais existentes sem que estas se alterem”. À medida que a criança cresce e aprende modificam-se os esquemas (estruturas mentais), esquemas estes que permitiam o processamento da informação.

Quando falamos de esquemas, podemos distinguir dois tipos: esquemas sensoriomotores e esquemas cognitivos. Consoante o ser humano vai contactando com uma nova informação, vai ajustando os seus esquemas. No entanto, também é assimilada essa nova informação aos esquemas mais antigos. A mente humana procura permanentemente um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (*“consiste em alterar as estruturas mentais existentes para integrar novas experiências”* (Graig, 1996, citado por Tavares et al., 2011: 117)), de modo a eliminar inconsistências entre a realidade e a representação da mesma. Este processo, *equilíbrio*, é fundamental para a adaptação humana.



Imagem 2: Processo de equilíbrio de Piaget, adaptado de Monteiro & Santos (1995) em Tavares et al. (2011: 117)

De acordo com Piaget e Inhelder (1995), citados por Tavares et al. (2011: 117), o desenvolvimento cognitivo estaria dividido em grandes períodos ou estádios que respeitariam aos seguintes critérios:

1. *“A ordem da sucessão dos estádios é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para o outro.*
2. *Cada estádio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares.*
3. *As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma delas resulta da precedente, integrando-a na qualidade de*

estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se nela mais cedo ou mais tarde”.

O processo de desenvolvimento mental processa-se da seguinte forma: os esquemas estão organizados em operações que vão originar estádios de desenvolvimento cognitivo e, à medida que o ser humano cresce, utiliza esquemas cada vez mais complexos. Os estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1995), citado por Tavares et al. (2011), são: estágio sensoriomotor (do nascimento até aproximadamente aos 2 anos de idade), estágio pré-operatório (dos 2 anos até aproximadamente aos 7 anos), estágio das operações concretas (dos 7 anos até aos 11-12 anos) e estágio das operações formais (a partir dos 12 anos).

Estádios	Idades	Principais comportamentos
Sensoriomotor	0-2 anos	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem Coordenação de meios e fins Permanência do objeto (8-12 meses) Invenção de novos meios, imagem mental e formação de símbolos (18-24 meses)
Pré-operatório	2-7 anos	Inteligência representativa Egocentrismo intelectual – centração Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo Função simbólica (2-4 anos): linguagem, jogo simbólico, desenho Pensamento intuitivo (4-7 anos)
Operações concretas	7-11/12 anos	Reversibilidade mental Pensamento lógico, ação sobre o real Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias) Tempo e velocidade
Operações formais	A partir dos 11-12 anos	Pensamento abstrato Operar sobre operações, ação sobre o possível Raciocínios hipotético-dedutivos Definição de conceitos e de valores

Adaptado de Monteiro & Santos (1995)

Imagem 3: Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, adaptado de Monteiro & Santos (1995) referidos em Tavares et al. (2011: 118)

1.3 Teorias construtivistas

Seguidor de Piaget, o sócio construtivista Vygotsky defende o papel da interação social no desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1987) vem complementar a teoria de Piaget, apresentando uma perspectiva de construtivismo social, focando-se numa teoria que tem por base o desenvolvimento do sujeito. Para o pedagogo, o processo de desenvolvimento depende principalmente do meio, *“dos outros mais próximos, que se constituem como percursos do meio mais longínquo.”* (Sousa, 1993, citado por Sousa, 2010: 43).

A influência que o meio social tem no desenvolvimento do sujeito faz dele um ser ativo e interativo, pois permite a construção do seu conhecimento através de instrumentos e sinais provenientes do meio cultural. Os instrumentos são considerados orientadores da atividade exercida sobre objetos, já os sinais são meios de atividade interna, não modificando os objetos.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o atual e o potencial. No entender de Sousa (1998) *“(...) o quadro conceptual de Vygotsky salienta uma noção de aprendizagem como factor primordial do desenvolvimento cognitivo, que considera que a intervenção educativa deve contribuir para a passagem do nível potencial da criança (conjunto de actividades que é capaz de realizar com a ajuda, colaboração ou as indicações de um ou mais sujeitos) ao nível de desenvolvimento actual (conjunto de actividades que é capaz de realizar sozinha), através de um processo de relação e interacção ou de desenvolvimento, primeiro como meio de interacção entre a criança e o adulto e, por fim, tornando-se racional e interiorizando-se, enquanto o pensamento se verbaliza”* (Landsheere, 1994, citado por Sousa, 2010: 45).

No pensar de Vygotsky, a criança é um aspirante à humanização, pois quem a rodeia não é um simples espectador do seu desenvolvimento, mas sim um membro facilitador do mesmo.

1.4 Teorias humanistas

Os humanistas veem as pessoas como capazes de fazer escolhas pessoais, acreditando que todas elas possuem um potencial de crescimento pessoal.

Carl Rogers (1902 / 1987), e a sua teoria humanista, veio valorizar a pessoa, com uma capacidade para se desenvolver. Rogers foca assim toda a sua atenção na relação aluno-professor, relação que deve ser *“impregnada de confiança e destituída de noções de hierarquia”*.

Abraham Maslow (1908 / 1970) desenvolveu a teoria da autorrealização baseando-se na pirâmide das necessidades que condicionam o comportamento humano. A sua teoria baseou-se no estudo de personagens e através desse estudo concluiu que todas as pessoas têm as mesmas necessidades biológicas ou psicológicas.

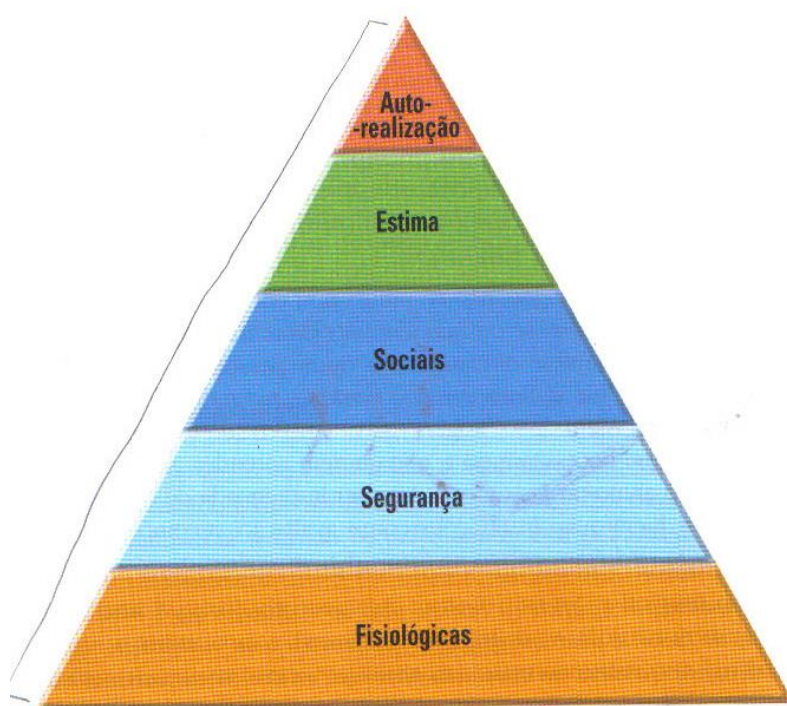


Imagem 4: Pirâmide das necessidades de Maslow, adaptado de Tavares et al. (2011: 122)

Para Abraham Maslow, o homem alarga as suas necessidades ao longo da sua vida e consoante as necessidades mais básicas vão sendo satisfeitas, outras mais elevadas assumem a predominância do seu comportamento.

“a) Necessidades fisiológicas: necessidades vegetativas relacionadas com a fome, o cansaço, o sono, o desejo sexual, etc. – necessidades que dizem respeito à sobrevivência mais imediata do indivíduo e da espécie, constituindo pressões fisiológicas que levam o indivíduo a buscar ciclicamente a sua satisfação.

b) Necessidades de segurança: levam o indivíduo a proteger-se de qualquer perigo real ou imaginário, físico ou abstrato. A procura de segurança, o desejo de estabilidade, a fuga ao perigo, a busca de um mundo ordenado e previsível são manifestações dessas necessidades de segurança” (Tavares et al., 2011: 123). As necessidades de segurança estão também interligadas com a sobrevivência do indivíduo.

“c) Necessidades de afeto e pertença: relacionadas com o desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros. O indivíduo procura afeto e a provação nas relações íntimas e nos grupos em que se insere.

d) Necessidades de estima: relacionadas com o ego. Orgulho, autoestima, autorrespeito, progresso, confiança, necessidades de reconhecimento, apreciação, admiração.

e) Necessidades de autorrealização: relacionadas com o desejo de cumprir a tendência que cada um tem de realizar o seu potencial” (Tavares et al., 2011: 123).

2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS ÚLTIMOS ANOS

O ano de 1997 foi um momento chave na educação pré-escolar em Portugal, pois criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, e é também neste ano que a Educação Pré-escolar (EPE) passa a ser reconhecida e definida como a primeira etapa da Educação Básica, através da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97).

Foi, assim, oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. A partir deste ano, observa-se uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins de infância por todo o país, devendo-se isto à definição da Lei-Quadro e ao Despacho n.º 5220, Orientações Curriculares para a EPE, referido adiante como OCEPE, documento orientador da prática pedagógica.

A publicação das OCEPE reforçou a vertente educativa e pedagógica, clarificando áreas curriculares, numa perspetiva pedagógica estruturada e com intencionalidade educativa. Estas não pretendem que a EPE se organize em função de uma mera preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, no entanto, a criança adquirir condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Conforme o apresentado nas OCEPE, estas *“constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”* (ME, 1997: 13). Este documento, em que se mostram evidentes alicerces sócio construtivistas, torna-se, assim, como uma referência para o educador de infância possibilitando uma organização mais intencional da componente educativa.

A Lei-Quadro e as OCEPE apresentam os novos objetivos para a Educação Pré-Escolar:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva da educação para a cidadania;*
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97; ME, 1997: 15-16).*

As orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação acabam por se tornar num documento chave para a educação pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das atividades educativas.

Ainda relativamente ao educador de infância, as OCEPE estipulam seis fases, pelas quais a sua intervenção profissional deve passar. São elas: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

O observar da criança e do grupo permite que se conheçam as suas potencialidades e fragilidades para que se organize uma ação educativa que vise um desenvolvimento pleno. Este observar apresenta-se, ainda, como *“a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”* (ME, 1997: 25).

O planejar é feito de acordo com o conhecimento que o educador possui acerca do seu grupo de crianças, pelo que implica uma reflexão sobre as suas intencionalidades educativas no sentido de as adequar ao grupo. Esse planeamento deverá ser feito de acordo com as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar e tendo em vista a articulação das mesmas.

O agir reporta-se à concretização, na prática, das *“intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”* (ME, 1997: 27).

Avaliar permite ao educador, por um lado tomar consciência das suas práticas, para que as possa adequar e, por outro lado determinar as aprendizagens que deverá desenvolver em cada criança.

Comunicar a outros agentes educativos (pais e professores) as informações que se vão recolhendo sobre as crianças pode ser muito importante para que, em outros contextos onde a criança vive, se favoreça a sua educação/formação.

Por fim, articular pressupõe que o educador promova uma continuidade educativa, facilitando a transição da criança para o 1.º ciclo do ensino básico.

O planeamento das intervenções do educador deverá ter em conta as áreas de conteúdo que constituem a educação pré-escolar e que também estão expressas nas OCEPE (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo).

Durante a educação pré-escolar há que criar, então, condições necessárias para as crianças continuarem a aprender e, ao mesmo tempo, admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito do próprio processo educativo. Estabelece-se assim que *“(...) a Educação Pré-Escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico”* (Marchão, 2012: 36).

As OCEPE “*diferenciam-se (...) de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos*” (ME, 1997: 13).

De acordo com Marchão (2012: 38): “*(...) a abordagem curricular flexível e integradora que encontramos nas Orientações Curriculares, permite uma relação e rentabilização constante das realidades envolventes a cada contexto de Educação Pré-escolar, reforçando, deste modo o desenvolvimento e a aprendizagem através da relação e confronto com o quadro social e cultural e a utilização das capacidades de expressão e comunicação.*”

Obrigatoriamente, as OCEPE remetem-nos para a necessidade de construir uma proposta curricular que enriqueça o contexto educativo da criança e que lhe favoreça, para além do seu bem-estar, oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem. De acordo com Marchão (2012: 39) esta proposta curricular deve ser entendida como um projeto organizado e desenvolvido “*(...) tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem.*”

2.1 A Transição de uma sala de creche para uma sala de jardim de infância

A creche e o jardim de infância são dois contextos que se sucedem e que, apesar de terem como objetivo geral promover a educação e a formação global e harmoniosa da criança, se regem por orientações legais distintas.

Em Portugal a creche, instituição destinada a crianças até aos 3 anos de idade, define e desenvolve o seu trabalho à luz da Portaria 262/2011 que elenca os seguintes objetivos:

- “*Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar.*”
- “*Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança.*”

- *Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança.*
- *Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado.*
- *Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva.*
- *Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade”*

Sobre estes objetivos, Marchão (2012a) salienta que as funções sociais da creche são claramente acentuadas, em subvalorização das suas funções educativas, centrando-se mais no apoio às famílias do que nos processos educativos, ou seja não se centram na criança como é desejável. Como a autora refere (2012a: 8) *“à creche não compete apenas “tomar conta de crianças” (...). Como é referido por Portugal (2011: 47) “Durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças cresceram imenso. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspectos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem”*.

Diz ainda a mesma autora (2012a: 8) *“atualmente, a creche é muito mais do que um contexto de cuidados ou de atendimento custodial. Se queremos que a creche seja um ambiente de qualidade, promotor do desenvolvimento e aprendizagem, é necessário pensar nas próprias crianças, nas suas necessidades a estes níveis, e não apenas na satisfação das suas necessidades básicas, ainda que estas sejam de extrema importância.”*

Nesse sentido, a organização de uma proposta educativa para a creche, que proporcione às crianças o reconhecimento de que são pessoas ativas que coparticipam no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, exige uma vontade dos educadores que trabalham em creche, um compromisso pedagógico das direções e do próprio estado, no que se refere à especificidade do trabalho praticado nas creches e no seu contributo para a sociedade.

Não são, por isso, dispensados os conhecimentos científicos e práticos, as competências que permitem ser planeadas atividades educativas com crianças muito pequenas, pois como afirma Vasconcelos (2011: 155), citada por Marchão (2012: 9) “*o direito à creche é um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças (...)*”.

A valência de creche deve, portanto, ser valorizada como “*um equipamento social de educação para a infância*” (Rodrigues, 2004: 145), que deve assegurar respostas biológicas às necessidades das crianças, respeitar os seus direitos e proporcionar-lhes um ambiente afetivo, rico e estimulante, essencial ao seu desenvolvimento global. Neste contexto, o educador apresenta-se com o papel de mediador do quotidiano da criança e facilitador das suas ações, das suas relações e das suas experiências, de forma a contribuir para a construção de significados, fundamentais na estruturação das aprendizagens. É também sua função, a de aumentar a capacidade motivacional do contexto; a de proporcionar um maior número de experiências e de situações estimulantes e a de diversificar situações provenientes dos níveis de desenvolvimento.

Segundo Portugal (1998) “*Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem*” (Portugal, 1998 citada por Rodrigues, 2004: 161). A mesma autora explica que o currículo em creche tem como princípio fundamental o respeito pela individualidade e que se baseia essencialmente nas duas atividades principais da creche, ou seja, os cuidados à criança e o jogo, nas interações com os outros e com os objetos.

Neste sentido, também Marchão (1997) afirma que o currículo da creche é tudo o que acontece, planeado ou não planeado, no contexto da creche, ou seja é tudo o que acontece diariamente e que é organizado e planificado com base nas necessidades das crianças, sejam necessidades básicas ou necessidades de aprendizagem.

Na linha de pensamento desta autora (Marchão, 1997, 1998) as necessidades básicas da criança são a necessidade de sono, de alimentação, de higiene e de segurança, de relação e comunicação, de movimento e exploração, de jogo, de afeto e a necessidade de estimulação. Torna-se, por isso importante, que a organização de um currículo para a creche deva definir objetivos em torno do desenvolvimento equilibrado das crianças, permitindo a construção de um conjunto de competências pessoais e sociais.

O currículo na creche deverá ter em conta as propostas dos currículos pré-escolares, no entanto, segundo a mesma autora, não os deverá antecipar, mas assegurar a continuidade de momentos futuros da vida da criança em contexto pré-escolar, pois apesar de alguma distância entre os seus objetivos (a creche enfatizando mais o lado assistencial e a educação pré-escolar enfatizando mais o lado educativo) é necessário que a educação pré-escolar se apoie nos conhecimentos e vivências que as crianças têm e que experienciaram na creche.

No que concerne aos momentos dos cuidados prestados à criança na creche, são considerados oportunidades ótimas de estabelecimento de relações entre o adulto e o bebé/criança. É nestes momentos que o educador tem a possibilidade de ir ao encontro do bebé, para *“mobilizar a sua própria subjetividade, para aprender a ler a sinalização que o bebé lhe dá, para espelhar empaticamente o bebé, quanto aos seus sentimentos, desejos e angústias, de forma a que se sinta gratificado e vá construindo uma auto-imagem e uma auto-estima positivas”* (Rodrigues, 2004: 162-163).

A creche é um contexto de grande responsabilidade na formação da criança, quer a nível cognitivo e educativo, quer a nível das relações sociais. Contudo, segundo Spodek (1973) citado por Marchão (1997), nos últimos anos tem existido grande preocupação com os currículos de educação pré-escolar, contrariamente, o currículo da creche não tem sido alvo de grandes estudos ou preocupações. Assim, a construção do currículo na creche pressupõe numa concordância de articulação e de construção de saberes da criança e compreensão dos currículos pré-escolares. *“Obrigatoriamente teremos de considerar as “Orientações Curriculares”, como uma perspetiva de continuidade e articulação não só entre o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, mas também entre a creche e o jardim de infância, pois se esta relação é*

relevante entre outros níveis de educação, também o é entre o contexto de creche e de jardim de infância” (Marchão, 1997: 34).

O contexto de educação, seja creche ou jardim de infância, deverá proporcionar à criança, um espaço de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem, onde esta se sinta confortável, segura, confiante e parte integrante daquele meio. O que se pretende de ambos os contextos é que assegurem um atendimento completo às crianças, independentemente das necessidades de cada uma e do seu ritmo de desenvolvimento. Partindo do nível de desenvolvimento da criança, é imprescindível promover a descoberta da criança sobre si e sobre o mundo à sua volta, respeitando sempre a sua história e proporcionando-lhe situações de aprendizagem que suponham um processo contínuo de construção e de desenvolvimento.

Assim, para que a transição do contexto de creche para o contexto de jardim de infância/pré-escolar seja positiva, é fundamental não descuidar os afetos e a proximidade com cada criança, pois só assim ela se sentirá parte integrante daquele novo meio. Também é fundamental que um educador em contexto pré-escolar não ignore o que foi feito em contexto de creche, pois numa fase inicial de adaptação será importante dar continuidade a alguns hábitos estabelecidos anteriormente.

3.A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E A IMPLEMENTAÇÃO DE REGRAS

3.1 A organização dos espaços à luz das pedagogias participativas

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007) existem dois modos de fazer pedagogia, o modo de transmissão e o modo de participação.

A pedagogia transmissiva centra-se, essencialmente, no conhecimento que se pretende transmitir à criança. Quando se pratica este modo de fazer pedagogia diminuem-se as possíveis interações e relações entre o educador e a criança e propícia, de forma acentuada, uma seleção precoce das crianças. No âmbito da pedagogia transmissiva, as crianças são consideradas “*tábuas rasas*”, tendo como principal função memorizar e reproduzir conteúdos, transmitidos pelo educador, que utiliza para tal, materiais fundamentalmente estruturados.

Opositora da pedagogia transmissiva, a pedagogia participativa centra-se nos intervenientes a quem reconhece o direito para construírem o próprio conhecimento. Nesta pedagogia, as crianças e os adultos/educadores são considerados seres ativos, competentes e “*com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação*” (Oliveira-Formosinho, 2007 citada por Marchão, 2012b: 6).

Este modo de fazer pedagogia apresenta como objetivos, “*o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 100). Contrariamente ao que acontece na pedagogia transmissiva, a criança passa a ser considerada um ser competente que participa livremente no contexto. Ao educador cabe organizar o ambiente, escutar e observar a criança, para que possa entendê-la. “*Em pedagogia não há receitas mas sabemos que o bem-estar coletivo, a harmonia do grupo, a alegria de pertencer, requerem que cada um, na sua individualidade, se sinta bem*” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 24).

Marchão (2012b: 3) apresenta, no âmbito da pedagogia em participação, os modelos curriculares como “*orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em*

prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora não pode deixar de emergir e de o influenciar”.

Enquadrados nesta forma de fazer pedagogia surgem alguns modelos curriculares praticados na educação de infância em Portugal, que passaremos a enunciar em síntese e, fundamentalmente, nos seus constructos para a organização do espaço educativo.

O espaço, na educação de infância, é encarado como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, que proporciona experiências e que promove os interesses das crianças. O termo espaço diz respeito ao espaço físico, aos locais para a atividade, às áreas compostas por objetos, por materiais didáticos e pelo mobiliário.

Modelo High-Scope

O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentalista para a educação de infância e foi iniciado em 1960 por David Weikart, vindo a evoluir, até aos dias de hoje, para uma perspectiva sócio construtivista.

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais de trabalho, baseia-se essencialmente na existência de áreas diferenciadas de atividades que promovem também aprendizagens diferenciadas. Esta organização é indispensável para a vida em grupo e transmite, ao mesmo, mensagens pedagógicas essenciais para a vida quotidiana.

É através da participação nas diferentes áreas (área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área da biblioteca, entre outras) que são vividos e experienciados papéis sociais e relações interpessoais. “*No âmbito do currículo High-Scope, um amplo espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária, ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem ativa que nele emerge seja suporte central das aprendizagens curriculares*” (Oliveira-Formosinho, 2013: 84).

Este modelo curricular implica, também, que a sala de atividades, segundo o desenrolar do jogo educativo desenvolvido diariamente, seja reorganizada sempre que necessário, pois não há uma organização fixa que se mantenha desde o início do ano letivo até ao seu término.

É dado destaque aos materiais, sejam eles trazidos de casa, feitos ou até mesmo encontrados nos vários contextos de vivência da criança; devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados, de modo a facilitarem a autonomia das crianças no momento da arrumação.

Esta organização do espaço e dos materiais vem também facilitar o papel do educador no momento da planificação das atividades, promovendo a escolha da criança. Neste quadro pedagógico, em que a base do currículo é de natureza sócio construtivista, a primeira intervenção do educador de infância passa pela organização do espaço em áreas e pela colocação dos materiais nas respetivas áreas. Assume-se, deste modo, a necessidade de permitir *“à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas”* (Oliveira-Formosinho, 2013: 85).

É na organização do espaço e dos materiais que o educador focaliza o seu trabalho, e, por isso, tem de conhecer as necessidades desenvolvimentais do seu grupo de crianças, os seus interesses, e *“conhecer bem o jogo das crianças”*, baseando-se sempre no projeto educativo.

“O educador High-Scope não prepara o contexto, portanto, de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças. Isto quer dizer que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional, são já considerados uma área de intervenção curricular do educador” (Oliveira-Formosinho, 2013: 86).

A ação educativa de um educador tem grande importância na preparação do espaço e dos materiais, sendo o espaço uma *“condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa”* (Oliveira-Formosinho, 2013: 87).

Concluindo, os educadores que optem pelo currículo High-Scope deverão organizar os espaços de modo a oferecer um maior número possível de oportunidades de aprendizagem às crianças através da ação e de modo a que estas exerçam controlo sobre o seu ambiente.

Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna, referido adiante como (MEM), é um modelo curricular baseado em teorias sócio construtivistas. Segundo este modelo, a criança é um ser dinâmico e ativo que não poderá estar distante da família, da sua comunidade e do seu país. Os educadores são vistos como provocadores do conhecimento e desenvolvimento da criança, aceitando a criança tal como ela é, valorizando-a e ajudando-a, integrando-a no seu grupo.

Para o MEM, a escola é vista “*como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática*” (Niza, 1996, citado por Marchão, 2012: 81). É na escola que os educadores, em parceria com os educandos, deverão criar condições materiais, afetivas e sociais, para que se organize um ambiente institucional que possa ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores criados pela humanidade.

O espaço educativo, segundo este modelo curricular, organiza-se em seis áreas básicas: espaço para biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; espaço de laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço para atividades plásticas e expressões artísticas e espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

Apresentam-se, de seguida, a constituição de cada uma das seis áreas básicas:

1. *Biblioteca* - é composta por um tapete e por almofadas, de modo a que as crianças possam ver livros, revistas, trabalhos e projetos elaborados por elas ou por outras crianças do jardim de infância, bem como todos os documentos que esta contém.
2. *Oficina de escrita* - possui uma máquina de escrever ou um computador com impressora ou outro dispositivo de reprodução de textos e de ilustração. Nesta oficina são depois colocados os textos enunciados pelas crianças, as tentativas de pré-escrita e as produções realizadas na oficina.
3. *Espaço de atividades plásticas e expressões artísticas* - apresenta materiais para a pintura, para o desenho, para a modelagem e para a tapeçaria.

4. *Oficina de carpintaria* - é utilizada na produção de construções livres ou dirigidas para outros projetos.
5. *Laboratório de ciências* - promove atividades de medições e de pesagens, criação e observação de animais, roteiros de experiências, registo do estado do tempo e outros materiais de apoio à iniciação das ciências.
6. *Canto dos brinquedos* - inclui atividades de “faz de conta” e jogos tradicionais de sala. Neste espaço encontraremos uma arca de roupas e adereços para as atividades de “faz de conta”. Normalmente é neste espaço que encontramos a tradicional casa de bonecas.

Para além destas seis áreas, segundo o MEM, deverá existir uma cozinha, ou um espaço destinado a atividades de cultura e educação alimentar, onde estejam livros de receitas e utensílios para a confeção de alimentos por parte das crianças. Nesta área devem ser expostas regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças.

Estas áreas deverão aproximar-se o mais possível do original, utilizando-se materiais autênticos de modo a evitar as miniaturas para que assim os espaços se tornem mais ricos e verdadeiros, próximos dos ambientes de organização das sociedades adultas e não espaços *infantilizantes*.

As paredes da sala são utilizadas como expositores das produções das crianças, nomeadamente pinturas, desenhos, tapeçaria ou textos. É, também, nas paredes que são afixados todos os documentos que ajudam na planificação, gestão e na avaliação das atividades. “*Aí se dispõe o Plano de Atividades, a lista semanal dos Projetos, o Quadro semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio das rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo*” (Niza, 2013: 151).

Modelo Reggio Emília

O modelo Reggio Emília é um modelo que se insere no âmbito da pedagogia da participação, tal como os modelos referidos anteriormente. Este desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança, vista como possuidora de direitos, como ser competente e aprendiz ativo. “*Neste sistema educacional, as crianças e os adultos são entendidos como coexistindo num mundo social cheio de significados e significantes*

definidos culturalmente, e contribuem para o seu próprio desenvolvimento através de uma participação diária nos acontecimentos culturais” (Lino, 2013: 112).

O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia promove a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e toda a comunidade.

“Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem estar e segurança da criança” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013: 120).

A organização do espaço, segundo este modelo curricular, requer ser pensada e planeada cuidadosamente, pois torna-se fundamental criar um ambiente agradável que reflita as ideias, os valores e as atitudes dos que nele trabalham.

Nestes jardins de infância existem vários espaços comuns; um deles é a *piazza*, que envolve três salas de atividades. Os outros espaços comuns são o *ateliê*, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e várias casas de banho. Na *piazza* central podemos encontrar a área do “faz de conta”, a área de expressão dramática composta por material e equipamento necessário para a realização de teatros de fantoches e marionetas, caleidoscópios de espelhos, material para construção, plantas e animais.

É no *ateliê*, estúdio de artes visuais e gráficas, que a criança poderá explorar com as mãos, utilizando as várias técnicas de expressão, poderá explorar os materiais “*educando a sensibilidade estética*” (Vecchi, 1998, citado por Lino, 2013: 120). No *ateliê* está diariamente um *ateliarista* para apoiar e ajudar as crianças.

A biblioteca é composta por livros de histórias, enciclopédias, computadores, permitindo à criança uma diversidade enorme de experiências.

A sala de música possui diversos instrumentos musicais, quer os comercializados quer os construídos pelas crianças.

No arquivo é guardado o correio, e são guardados os trabalhos e os projetos realizados pelas crianças e pelos seus pais, sendo considerado uma “*fonte de recursos*” para novos projetos.

“A existência de espaços comuns permite a todas as crianças e adultos de uma mesma escola estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais” (Lino, 2013: 121).

As três salas de atividades, envolventes da *piazza*, estão divididas em áreas, havendo um mini *ateliê* em cada uma delas. Este modelo defende ainda a existência de um espaço, para além das áreas normais, para a intimidade da criança. Nestes espaços, as crianças podem ouvir música, ler, conversar, etc.

As áreas de atividades são divididas com equipamentos e materiais de modo a tornar visível o espaço global da sala. Os materiais, organizados pelos adultos, são escolhidos tendo em consideração o contexto onde se insere a comunidade, os interesses e as necessidades das crianças. Estes são posteriormente colocados em caixas transparentes e colocados em armários, sempre acessíveis às crianças.

Também o espaço exterior tem a sua importância neste modelo curricular. Este é organizado de modo a favorecer uma continuidade das atividades iniciadas no interior. Este espaço possui zonas de sombra, zonas de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia entre outros materiais. Possui também estruturas para baloiçar, escorregar, trepar, saltar, etc. O espaço exterior é assim “*adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social*” (Lino, 2013: 122).

Neste sentido, e segundo Malaguzzi, referido por Lino (2013: 123), o espaço é considerado o terceiro educador, pelo importante papel educacional que desempenha.

A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar

A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar é uma metodologia que leva a cabo a exploração “*(...) de projectos integrados/integradores que devem ajudar a criança a responsabilizar-se, a julgar o seu próprio trabalho e a elevar os seus padrões*”

de exigência” (Dewey & Kilpatrick citados por Katz & Chard, 1997, em Marchão, 2012: 82). É uma metodologia que tem em conta a experimentação, a criação de situações, propícias à identificação de problemas, cooperando com os próprios intervenientes e possibilitando uma construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia.

Como já referimos, a Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar é uma metodologia implícita na exploração de projetos. Neste contexto, um projeto é entendido como o estudo profundo de um determinado assunto que uma ou mais crianças levam a cabo. Este tipo de trabalho poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo, portanto, da idade das crianças e da natureza do tópico estudado. Os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforços e estes podem ser concretizados quer individualmente, quer em grupo.

Katz & Chard (1997), citados por Marchão (2012: 82), falam da Abordagem de Projeto como sendo “(...) *uma forma de ensino e de aprendizagem, não sendo, por isso, um modelo pedagógico ou curricular mas uma metodologia que pode ser utilizada no desenvolvimento de modelos cuja génese assente numa visão ativa e holística da criança e do educador*”.

O trabalho de projeto, como abordagem na educação pré-escolar, diz respeito a uma forma de ensino e aprendizagem, bem como ao conteúdo daquilo que é ensinado e aprendido. Esta abordagem “(...) *dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas*” (Katz & Chard, 1997: 5).

Os projetos podem ser introduzidos no currículo para a educação pré-escolar de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes quer dos educadores quer das próprias instituições. De acordo com Marchão (2012) um dos principais interesses na aplicação desta metodologia é a oportunidade de tornar o currículo holístico, por via da articulação entre as áreas de conteúdo, permitindo que a criança construa uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas.

A Abordagem de Projeto para a educação pré-escolar pode funcionar com outras formas de intervenção em educação pré-escolar e o trabalho de projeto pode possibilitar o desenvolvimento de inúmeros currículos. É, assim, possível encontrar áreas, oficinas e *ateliês*, com materiais adequados e oportunidades para desenvolver a brincadeira livre, dentro e fora da sala de atividades. O trabalho de projeto é um tipo de trabalho que pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem e o seu principal objetivo é cultivar a vida da mente da criança mais nova.

No que diz respeito à organização do contexto de aprendizagem esta metodologia caracteriza-se pela flexibilidade, mas também “(...) *tendo em atenção que os projectos, ao permitirem aprendizagens sociais, expressivas e intelectuais, requerem uma organização espacial e material que permita o trabalho em pequenos e médios grupos; que permita o debate; a partilha; a publicitação de materiais construídos e de conhecimentos, a mobilidade das crianças no respeito pela sua autonomia e a livre participação no projecto*” (Marchão, 2012: 83).

Os procedimentos, na abordagem de projeto, são extremamente importantes, pois as crianças trabalham individualmente e em pequenos grupos, durante vários dias e várias semanas e sabem o que delas é esperado.

As crianças em idade pré-escolar sentem necessidade que, frequentemente lhes lembrem as alternativas possíveis, o que têm de fazer, onde, quando e com quem o devem fazer. Estas chamadas de atenção nem sempre são vistas como instruções; normalmente são encaradas como sugestões ou opções a considerar por grupos específicos ou individualmente. Ao adulto/educador cabe promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando o percurso numa perspetiva sócio construtivista. É também sua função utilizar vários meios que fortaleçam a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes, à medida que vão desenvolvendo os seus projetos.

A pedagogia em participação é também considerada como a criação de espaços pedagógicos onde se desenvolvem atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo e que permitem às crianças “*viver, conhecer, significar, criar*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 104).

A Educação Pré-Escolar, no que diz respeito à organização do espaço, possui características muito específicas, a ter sempre em conta pelo educador no momento da organização, nomeadamente a necessidade de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, permitindo às crianças a sua identificação, função e potencialidades.

“Para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: moveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc” (Battini, 1982 citado por Zabalza, 1998: 231). Assim, considerar o espaço como um lugar de encontro, remete-nos para a ideia de espaço (s) pedagógico (s) como lugar (es) que: *“integra (m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o (s) grupo (s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente”* (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 11).

O modo como o espaço de uma sala de jardim de infância está organizado, influência a dinâmica de um grupo de crianças e as suas aprendizagens. Tal como afirma Formosinho (2011), citado por Calha (2011: 14-15) quando pensarmos em organizar um espaço pedagógico há que considerar alguns critérios, tais como:

- *“o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades;*
- *o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender;*
- *o da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998) para que a educação seja efetivamente porta da cultura”.*

As crianças em idade pré-escolar precisam de espaço, espaço para usar objetos, para explorar, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente, para falar à vontade, para guardar as suas coisas, para expor os seus trabalhos, espaço para serem

apoiadas nos seus objetivos, nas suas angústias e nos seus interesses. Se uma sala estiver bem organizada permitirá à criança escolher onde pretende realizar uma determinada atividade e que materiais gostaria de utilizar. Torna-se, assim fundamental, uma boa organização do espaço, de modo a obter um ambiente rico e estimulante de aprendizagens, pois essa organização afeta tudo o que a criança faz, mais precisamente: “o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria”; (...) as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos [e] (...) as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995: 51).

Zabalza (1987) citado por Zabalza (1998: 236) apresenta o espaço como uma estrutura de oportunidades e um contexto de aprendizagem e de significados. Para este autor, o espaço “(...) é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras”.

Para uma adequada organização do espaço de uma sala de atividades é fundamental que o educador pratique uma função ativa em todo o processo envolvente da organização e das intenções educativas. Normalmente, uma primeira atitude tomada por um educador é a de organizar o espaço através da criação de áreas de interesse, promovendo uma atuação independente e autónoma por parte das crianças. Na opinião de Hohmann, Banet & Weikart (1995) o espaço de uma sala de atividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas, pois estas ajudam as crianças a descobrir diferentes opções e diferentes oportunidades de trabalho. No entanto, o modo como se selecionam e organizam as diferentes áreas não deverá dispensar de uma observação inicial do grupo de crianças e de cada uma individualmente. É evidente que, se ao longo do percurso

uma determinada área não se mostrar desafiante para as crianças ou se as crianças revelarem interesse por outra área, o educador poderá alterá-la ou modificá-la. As alterações poderão acontecer por inúmeras razões, por exemplo:

- “- Pode acontecer que algumas crianças não estejam a utilizar tanto uma área quanto outras e a equipa resolva, por isso, tentar reorganiza-la, situá-la noutra lugar ou juntar-lhe novos materiais;*
- Uma dada área pode ser muitíssimo utilizada e precisar de mais espaço;*
- A equipa de educadores pode querer introduzir novas áreas quando as crianças já conhecem bem as iniciais;*
- Pode suceder que as crianças e os adultos se tenham habituado a determinada sala e precisem de uma mudança, só pelo que ela significa em si;*
- Depois de uma excursão, podem trazer-se novos materiais para certas áreas, a fim de que as crianças tenham possibilidade de retratar ou voltar a representar as suas experiências” (Hohmann; Banet & Weikart, 1995: 76).*

Citando Zabalza (1998: 261), *“As tarefas dos professores (as) neste processo poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias.”*

Antes de começar a planear a organização do espaço da sala de atividades, é preciso que o educador reflita os princípios básicos que fundamentam a sua ação educativa e de que modo se podem concretizar, projetando um ambiente de aprendizagem coerente com esses princípios.

Segundo Loughlin & Suina (1987), citados por Zabalza (1998), o professor tem quatro tarefas principais na disposição da estrutura básica do ambiente de aprendizagem. São elas:

- a) Organização espacial: Diz respeito à disposição dos móveis de modo a criar espaços destinados ao movimento e às atividades de aprendizagem. *“A distribuição do mobiliário terá uma grande influência nos deslocamentos dentro da sala de aula e na conduta das crianças” (Loughlin & Suina, 1987, citados por Zabalza, 1998: 264).*

- b) Equipamento do espaço para a aprendizagem: É a seleção, reunião e elaboração de materiais e equipamentos para colocar no ambiente à disposição das crianças;
- c) Disposição dos materiais: *“É o processo de decidir onde colocar os objetos do ambiente e como combiná-los e exibi-los”* (Loghlin & Suina, 1987, citados por Zabalza, 1998: 266).
- d) Organização para finalidades especiais: Diz respeito aos conhecimentos adquiridos sobre a organização do ambiente e à sua aplicação em determinados propósitos, como por exemplo, a presença de crianças com necessidades educativas especiais na sala de atividades.

Referindo-nos ainda ao processo de organização do espaço, é pertinente que o educador exerça uma função de observador reflexivo, pronto a analisar e a avaliar em todos os momentos se a organização do ambiente responde às necessidades das crianças e se corresponde eficazmente às intenções educativas delineadas. Caso assim não seja, deve proceder a todas as transformações que forem necessárias. Pol e Morales (1982, citados por Zabalza, 1998: 235-236) afirmam: *“O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao individuo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”*.

As crianças têm direito a contextos educativos que as acolham e que as respeitem, que sejam desafiadores para o seu desenvolvimento, identidade e aprendizagem.

De modo a favorecer a criação de um ambiente de qualidade e de bem-estar, estimulante e rico, há que ter em consideração alguns critérios. A saber:

“- Qualquer educador, ao organizar o espaço na sua sala de atividades, pensa fazê-lo dividindo-o por áreas de trabalho que permitam uma diversidade de escolhas da parte das crianças, nos vários momentos da rotina do grupo;

- *As áreas podem estar delimitadas com marcas no piso ou na parede, ou com mobiliário localizado estrategicamente;*
- *Contudo, embora deva haver uma delimitação clara das áreas essa organização deve ser flexível a qualquer transformação,*
- *Tanto o mobiliário como os materiais devem estar acessíveis às crianças, para que elas possam ser cada vez mais autónomas em relação ao educador;*
- *Ser bastante rigoroso na escolha do mobiliário para garantir a segurança e ausência de riscos para as crianças;*
- *Tem de ser esteticamente agradável, recorra ao uso de cores vivas, seja original e criativa e, mais importante, que possa ser personalizada pelas próprias crianças, isto é, que possam também elas participar na decoração da sala”* (Zabalza, 1998 citado por Calha, 2011:17).

O ambiente educativo é, por muitos autores, considerado um segundo educador, à disposição da criança e do adulto e, por isso, na sua organização é preciso estar atento aos elementos que o podem condicionar. No decorrer desse processo, o educador deparar-se-á com alguns condicionantes. Assim, é importante que tenha sempre em atenção o macro contexto (ambiente e instituição) e o micro contexto (sala de atividades e espaços anexos).

No que diz respeito ao ambiente há que considerar as condições climáticas e os recursos do ambiente. Em zonas de muita chuva é necessário pensar em espaços cobertos para os momentos ao ar livre, onde as crianças se possam movimentar com liberdade.

Relativamente à instituição, temos como possíveis condicionantes as próprias condições arquitetónicas que dizem respeito às dimensões da sala de atividades, à posição das janelas, à existência ou não de pontos de água e a sua localização e também o tipo de piso. Hennings (1978), citado por Zabalza (1998: 245-246), diz que o planeamento do espaço, no que concerne aos elementos estruturais, “*fixa de modo permanente as atividades a realizar, já que afeta o comportamento das pessoas dentro desse espaço e a maneira como se comunicarão umas com as outras*”.

Também, no que se refere ao mobiliário, teremos de considerar a quantidade e o tipo, pois, tanto o seu excesso como a sua falta são condicionantes no momento de organizar o espaço e, quanto ao tipo, devemos ter em conta a sua leveza, a sua polivalência e a sua funcionalidade.

Uma vez que um dos principais objetivos na organização do espaço é promover a autonomia nas crianças, os materiais devem estar organizados de modo a que as crianças os possam utilizar autonomamente, pois tal como afirma Read (1982), citado por Zabalza (1998: 247): *“A maneira de situar os elementos do jogo e as instalações para jogar com eles favorece ou inibe a sua utilização pelas crianças. As estantes para materiais que são acessíveis às crianças oferecem a elas maiores possibilidades de independência e autonomia.”*

No entanto, também as crianças e os educadores podem condicionar o processo de organização dos espaços. Assim, é necessário estar atento:

- a) À idade das crianças: esta condiciona o nível de autonomia e as suas competências. Os espaços terão de ser adaptados, bem como os materiais, de tal modo que a sua utilização seja mais fácil, segura e estimulante da atividade da criança;
- b) Às necessidades que as crianças apresentam: as crianças pequenas apresentam muitas necessidades, umas a nível afetivo/emocional, outras a nível biológico, ou até mesmo a nível social. É necessário organizar o espaço de modo a oferecer descanso e ao mesmo tempo energia e intensidade. Também é preciso pensar no espaço para estar com os amigos ou para se isolar;
- c) Às características do ambiente do qual as crianças procedem: a educação pré-escolar deve vincular os interesses e as atividades habituais das crianças e, em simultâneo, promover-lhes novas descobertas.

Também os educadores podem ser considerados um elemento condicionante, devido ao modelo pedagógico que adotam. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2007), o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.

A adoção de um modelo pedagógico na educação pré-escolar é considerada um fator de qualidade e qualquer que seja o modelo pedagógico adotado e desenvolvido, deverá ser compatível com o documento de referência para os profissionais de educação

pré-escolar, as orientações curriculares definidas. No que diz respeito ao ambiente educativo, mais especificamente ao espaço e à sua organização, as OCEP referem que *“os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”* (ME, 1997: 37).

3.2 A implementação de regras numa sala de jardim de infância

Uma sala de jardim de infância, tal como outros contextos, precisa de algumas regras para um bom funcionamento nos vários momentos do dia e para uma boa gestão do espaço e do grupo.

Nas salas de atividades, bem como na maior parte dos contextos em que participam e interagem grupos de pessoas, grande parte dos problemas existentes poderá ser prevenida através da planificação e implementação antecipada de regras.

No jardim de infância, entre os 3 e os 6 anos de idade, os valores sobressaem nas vivências das crianças, contudo estas têm dificuldade na reflexão sobre as ações desenvolvidas. Assim, a criança *“atua de acordo com o seu código de valores que, progressivamente, se vai construindo”* (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010: 43).

Ainda relativamente ao código de valores da criança, tanto a família como o educador têm responsabilidade na construção dos mesmos, pois a criança desenvolve as suas aprendizagens com base nas observações das ações dos que estão ao seu redor, sendo importante que o adulto adote uma conduta com valores regidos por regras. Normalmente, uma sala de atividades de um jardim de infância não requer um grande número de regras, no entanto, é fundamental que o educador se assegure de que as crianças compreenderam as finalidades de cada regra e a sua fundamentação moral e, que as torne rotineiras através do seu uso consistente. Partindo deste pressuposto, podemos então citar Short e Derovet, referidos por Montês et.al. (2010: 45) que

afirmam que as regras “(...) *devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes para os alunos, e que haja condições para as fazer cumprir.*”. Para além disso, “*uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem excepção, inclusive pelo professor*” (Vinha, 2001, citado por Montês et.al., 2010: 45).

Os objetivos da educação pré-escolar, evidenciam a educação para a cidadania, promovendo o “(...) *desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...)*” (ME, 1997: 20) e no desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, sob regras e valores.

Segundo Leif e Delay, citados por Montês et.al. (2010: 43) “*a regra, por ser duplo aspecto de princípio de organização das condutas (...), é a aptidão da criança à vida propriamente social (...)*” e no processo de elaboração e planificação de regras para a sala de atividades, é fundamental integrar o grupo de crianças na tarefa e promover a sua participação, pois o facto de as crianças elaborarem e discutirem as regras da sua própria sala, permitirá o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, como a justiça, a responsabilidade e a cooperação. A participação democrática das crianças na vida do grupo é também essencial para a sua formação pessoal e social.

O grupo de crianças “*é uma organização social que constrói a sua autonomia colectiva, participando na elaboração das regras para a sua sala, negociando e compreendendo-as, para que as possam depois aceitar*” (Montês et.al., 2010: 43). Todas as decisões assumidas pelo grupo de crianças, sobre as regras necessárias para o bom funcionamento do mesmo, favorecerão o conforto de todos. Ainda respeitante à participação das crianças neste processo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar mostram que, “*a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo*” (ME, 1997: 36).

A razão de existência das regras que decorrem da vida em grupo, como esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc., terá de ser explicado e compreendido pelas crianças.

Na perspetiva de vários autores, as regras são um meio facilitador da organização do grupo de crianças e ajudam a criar um ambiente de disciplina, sugerindo valores de convivência social fundamentais que acompanharão o processo de desenvolvimento de cada criança. Para Hovasse, citado por Montês et.al. (2010: 44), importa que a criança “(...) aprenda a obedecer, mas o fim a atingir não é a obediência e, sim, a livre decisão, sensata e reflectida”.

Também as atividades consideradas mais importantes pelo educador requerem algumas regras e alguns procedimentos. Assim, “(...) as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam” (Arends, 1997: 191).

Concluindo, as regras “(...) são importantes e úteis, na medida em que são indispensáveis na sociedade em que vivemos” (Devries e Zan, 1998, citados por Montês et.al. 2010: 45), portanto devemos implementar e construir com as crianças regras numa sala de jardim de infância, pois isso só nos facilitará a prática educativa e contribuirá para o desenvolvimento e autonomia das crianças e para um ambiente onde as oportunidades estarão presentes.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

1.PERCURSO E CONTEXTO

1.1 Opções metodológicas

Estando já enquadrado teoricamente o tema deste estudo, “*Organização do Espaço e Implementação de Regras numa sala de jardim de infância*” é agora necessário apresentar a metodologia utilizada ao longo do percurso desenvolvido.

À semelhança de Marchão (2012: 151) “*através de uma abordagem qualitativa-interpretativa buscámos a globalidade e a compreensão do objeto em estudo (...)*”, entendendo, como salienta Vilelas (2009: 105) que a “*investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.*” Ainda, no entender do último autor (op. cit.), o método qualitativo é muito útil quando se pretende identificar e explorar o significado dos fenómenos e das interações que se estabelecem.

Como já foi referido anteriormente, o espaço deve ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às múltiplas experiências, interesses e aprendizagens das crianças. De modo a proporcionar ao grupo de crianças um espaço com tais características, sendo esse o grande objetivo do projeto, orientámos o percurso pela metodologia da investigação-ação. Isto porque, assim, era possível intervir e, ao mesmo tempo, proceder a alterações, combinando a reflexão com a ação. Esta metodologia permitiu assumir, constantemente, uma posição reflexiva, possibilitando melhorar as práticas educativas.

A observação realizada no 1.º semestre e a ação pedagógica desenvolvida no 2.º semestre, estabeleceram uma constante relação entre a teoria e a prática, relação que tivemos de ter em conta todos os dias de intervenção, de modo a ultrapassar os obstáculos que iam surgindo no próprio contexto. Foi esta relação que nos permitiu melhorar a prática, procedendo posteriormente a uma avaliação do processo, pois como afirma Hasley, citado por Máximo-Esteves (2008: 19), a investigação-ação “*é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção*”. Também John Elliott, citado pela mesma autora (op. cit.: 18), vem ao encontro desta relação, definindo a investigação-ação “*(...) como o*

estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. A escolha desta metodologia resultou da necessidade de assumir um papel reflexivo e investigador, papéis que promoveram o melhoramento da prática desenvolvida.

A “(...) *investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática*” (James Mckernan, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008: 20).

A intervenção realizada foi-se desenvolvendo no interior da sala de atividades, e orientou-se por quatro momentos principais: planificação, ação, observação e reflexão, sendo que “*a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação*” (Máximo-Esteves, 2008: 21).

Concomitantemente, Cochran-Smith e Lytle (2002), citados por Máximo-Esteves (2008: 41), vêm ainda reforçar a ideia de que a investigação-ação “*(...) é uma investigação sistemática do que acontece na sala de aula. Este conceito supõe o uso e o domínio de procedimentos metodológicos que orientam a investigação para descobertas credíveis. Implica que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar, enfim, cumprir cuidadosamente uma metodologia apropriada, entendida esta como o caminho para a produção de conhecimento sobre o ensino*”.

É o “olhar” sob as perspetivas destes autores que nos permite concluir que a palavra-chave desta metodologia é a reflexão, pois esta metodologia leva-nos a refletir a prática, para que seja possível melhorá-la, torná-la mais coerente e funcional. Ou seja, para que os objetivos delineados para a ação sejam alcançados, há que refletir as vezes necessárias, para que a prática possa sempre ser melhorada e alcance níveis qualitativos mais elevados.

Para além de pretender, ao longo do estudo, desenvolver atividades promotoras da organização do espaço educativo, definiram-se também os seguintes objetivos:

- Conhecer a importância que a organização do espaço tem no projeto curricular;
- Perceber a importância que a organização do espaço tem no desenvolvimento das crianças;
- Refletir e analisar a importância que a educadora atribui à organização do espaço da sala;
- E promover a organização do espaço com a participação das crianças, conjugando a implementação de regras.

Com o intuito de orientar a investigação e alcançar os objetivos definidos, tornou-se necessário formular questões, que foram o ponto de partida para conduzir a investigação. Estas questões de partida permitem *“focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”* (Máximo-Esteves, 2008: 80). As questões iniciais não têm de ser definitivas, pois poderão ser reajustadas à medida que a investigação avançar e à medida que se vão descobrindo os obstáculos e que se registam as primeiras observações. Contudo, para Fischer (2001), Hubbard e Power (1993), citados por Máximo-Esteves (2008), as questões deverão possuir algumas características, nomeadamente terão de ser dirigidas para a ação, abertas, permitindo a emergência de todas as possibilidades e terão de ser orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa.

Expõem-se, seguidamente, as questões formuladas para o desenvolvimento deste estudo:

- Na Educação Pré-Escolar que importância é dada à organização do espaço da sala de atividades?
- Que características deve ter o espaço da sala de atividades, de forma a possibilitar a participação das crianças?
- Quais são os pressupostos (científicos ou pedagógicos) que levam as educadoras a organizar o espaço de uma sala de atividades?
- Que importância se atribui às regras de utilização do espaço?

No sentido de responder a estas questões utilizámos alguns instrumentos para a recolha de dados, que apresentamos de seguida.

1.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Segundo Máximo-Esteves (2008), os instrumentos ou técnicas de recolha e registo de dados no contexto de um estudo em que se privilegia a Investigação-ação podem ser variados. Neste sentido, o investigador pode conciliar a utilização, por exemplo, da observação, das notas de campo e diários, da entrevista, dos documentos e da imagem, quer através de fotos quer através de vídeos. No decorrer deste estudo, recorreremos especialmente à observação, à entrevista, às notas de campo e a imagens / documentação.

O uso da observação permitiu conhecer o contexto e os seus participantes, promovendo a integração e participação no mesmo. Foi, assim, desenvolvida uma observação participante que foi fundamental para adequar, não só os procedimentos ao longo do estudo, como também adequar a planificação educativo-pedagógica ao grupo de crianças. Ao longo do ano letivo foi possível *“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, [e] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (ME, 1997: 25).

Assumiu-se a observação como uma estratégia fundamental para o planeamento e para a avaliação, entendendo-a e utilizando-a como suporte da intencionalidade do processo educativo e do conhecimento dos fenómenos, tal e qual como aconteceram no contexto educativo. Como refere Marchão (2013: 1-2) a *“escolha da observação enquanto procura de respostas para questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem resulta num estratagema adequado (...) (Damas & De Ketele 1985; Postic, 1990; Postic, 2007; De Ketele & Roegiers, 1999, entre outros) (...)”*

Inicialmente procedeu-se à observação do contexto educativo, utilizando alguns instrumentos do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, referido adiante como (DQP) (anexo 1), nomeadamente:

- a ficha do estabelecimento educativo;

- a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças;
- a ficha do espaço educativo da sala de atividades;
- a ficha da educadora de infância;
- a ficha da auxiliar de ação educativa;
- e ainda o guião de entrevista ao diretor do estabelecimento educativo e à educadora de infância.

O projeto DQP, objeto de complexos processos de adaptação à realidade portuguesa, é um manual disponível para a comunidade profissional, que cumpre os critérios para a reconstrução do significado e da qualidade das práticas. Este projeto foi produzido para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas, pretendendo-se: *“Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar”* e *“Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente”* (Bertram & Pascal, 2009: 35).

Os dados recolhidos através das fichas do DQP foram objeto de tratamento e análise do tipo descritivo e interpretativo.

Nessa primeira fase, recorreremos também à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, referida adiante como (ECERS-R), dando um especial destaque à subescala “Espaço e Mobiliário”.

A ECERS (Harms, Clifford & Cryer, 2008) é uma revisão de um instrumento de avaliação da qualidade de programas de educação de infância. Este instrumento é adequado aos contextos educativos que integram crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos. As sete subescalas que compõem a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância são: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem-Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal. Na classificação da subescala e respetivos itens são atribuídos sete pontos: 1 (inadequado), 2/3 (mínimo), 4/5 (bom), 6/7 (excelente).

As notas de campo foram um recurso permanente e foram fundamentais durante a observação, pois permitiram-nos um registo das interações entre as crianças; um

registo de evoluções, dificuldades; um registo de reflexões do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e também do trabalho desenvolvido.

O recurso à fotografia foi também constante e foram registadas as atividades desenvolvidas com o grupo no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, permitindo-nos também fazer uma análise do que aconteceu, do que resultou bem e do que poderia ter sido melhor.

Para além destes recursos, também recorremos à entrevista, como forma de recolher dados de opinião sobre o tema/objeto em estudo. Procedemos à construção de um guião dirigido às quatro educadoras da instituição, e o mesmo foi validado pela orientadora e coorientadora do estudo. Este recurso é considerado por Máximo-Esteves (2008) uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional e na investigação-ação em particular.

A entrevista estabelece uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, procurando uma entrega total na conversa e na elaboração das respostas, no entanto, apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens Marchão, (2011: s.p) apresenta:

- *“Estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado”;*
- *“Pode ser aplicada a sujeitos que não sabem ler, incluindo as crianças”;*
- *“Possui flexibilidade para se adoptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão”;*
- *“Há hipóteses do entrevistador repetir ou esclarecer as perguntas”;*
- *“Proporciona uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, condutas, podendo o entrevistador observar o modo, a ênfase e as atitudes com que o entrevistado acompanha as suas respostas”;*
- *“As informações obtidas são mais precisas, podendo, no imediato, constatar as discordâncias e as suas causas”.*

Como desvantagens, a mesma autora (2011: s.p) apresenta:

- *“Menor liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou para voltar atrás, como no questionário”;*
- *“Risco de distorção, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz ou a expressão com que as apresenta”;*

- “Demora na sua preparação e aplicação, pois é aplicada a um sujeito de cada vez”;
- “Falta de anonimato”;
- “Pode ser dispendiosa financeiramente, se o entrevistador tiver de se deslocar entre várias localidades”.

Pesando as vantagens e as desvantagens, e também alguma falta de experiência do investigador como “entrevistador”, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturado, pois esta entrevista torna-se *“mais controlada do que a entrevista em profundidade, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador”* (Máximo-Esteves, 2008: 96).

As entrevistas foram realizadas às Educadoras de Infância da Instituição onde decorreu o projeto, e foram realizadas durante o mês de junho de 2013.

No que diz respeito à sua estrutura e organização, o guião constitui-se por quatro blocos:

- Primeiro bloco: refere-se à legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco: corresponde à identificação da profissional de educação;
- Terceiro bloco: diz respeito à organização do espaço de uma sala de atividades no jardim de infância;
- Quarto bloco: refere-se à gestão da sala de atividades.

Sobre a análise dos dados, utilizámos, no quadro da investigação qualitativa, fundamentalmente procedimentos descritivos e interpretativos, quer sobre os dados resultantes da utilização dos diferentes instrumentos selecionados do DQP, da ECERS, das notas de campo ou da fotografia/documentação, quer sobre os dados resultantes da aplicação da entrevista.

Na organização e condução dos descritivos, tendo em vista a sua análise interpretativa, desenvolvemos procedimentos reflexivos estabelecendo interações entre os dados registados e os dados observados no contexto pedagógico. Nesse processo reflexivo tivemos em conta os contributos teóricos apresentados no enquadramento deste relatório, tentando conjugá-los com o *“conhecimento prático”* que fomos construindo ao longo dos dois semestres.

No tratamento e análise dos dados obtidos através das entrevistas, seguimos os seguintes passos:

- transcrição;
- leitura aprofundada das transcrições;
- desconstrução dos discursos das educadoras, por via da interpretação reflexiva.

No quadro do estudo que desenvolvemos, estamos conscientes que os resultados apresentados, pela descrição e análise crítica, não podem ser generalizados. Porém, no quadro da investigação-ação que desenvolvemos, esses mesmos dados, ajudam-nos a construir significados e a entender as opções educativas que presidiram à organização do espaço educativo, bem como a construir e a alicerçar o conhecimento que fomos construindo neste processo formativo.

1.3 Estabelecimento Educativo

O estudo que agora apresentamos decorreu durante o ano letivo 2012/2013 numa Instituição privada de solidariedade social da cidade de Portalegre, com valência de creche e jardim de infância. Funciona em dois edifícios distintos, sendo que o estudo decorreu no edifício situado no Bairro dos Assentos.

A caracterização sumária que apresentamos é resultado da aplicação dos instrumentos antes apresentados, adaptados do projeto DQP.



Imagem 5: Vista da frente da instituição

Esta instituição é presidida por um membro da Igreja Católica e rege-se por estatutos próprios.

No âmbito da admissão das crianças rege-se por alguns critérios, nomeadamente: o facto de as crianças terem tido/ou terem irmãos a frequentar a instituição e a proveniência das crianças, privilegiando as que provêm de famílias carenciadas residentes na zona envolvente.

Relativamente aos meios de que dispõe para o exercício da sua atividade, a Instituição usufrui de alguns subsídios da Câmara Municipal de Portalegre e alguns apoios de entidades públicas e privadas. Regularmente também dispõe de um subsídio resultante de um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social. Também as famílias comparticipam mensalmente, de acordo com o orçamento familiar.

Funciona de setembro a agosto, e encerra na última semana de agosto para limpeza da instituição.

O estabelecimento educativo na valência de creche¹, tem como coordenadora uma educadora de Infância.

No que diz respeito ao horário, a Instituição abre às 7:45h e encerra às 19:00h. A componente de apoio às famílias e de apoio socioeducativo ocorre das 7:45h às 9:00h e

¹ A sala em que se desenvolveu o estudo, e que integrava crianças de 3 anos, esteve integrada na valência de creche.

das 17:00h às 19:00h. A hora de almoço das crianças decorre entre as 11:30h e as 12:30h, sendo um serviço prestado pelas educadoras responsáveis e respetivas assistentes operacionais.

O jardim de infância comporta seis salas de atividades, mais especificamente, o berçário 1, o berçário 2, a sala de 1 ano, a sala de 2 anos, a sala dos 3 anos (sala onde decorreu a ação/estudo) e a sala dos 4 anos. Possui também dois parques exteriores, situados no 1.º andar e no rés-do-chão, instalações sanitárias, dois refeitórios, despensas, cozinha, lavandaria e uma ala que, neste momento, ainda não se encontra em funcionamento e que irá acolher o futuro centro de dia.

O jardim de infância, nos Assentos, é frequentado por 50 crianças de 3 anos de idade e 30 crianças de 3 e 4 anos de idade, totalizando-se uma frequência de 80 crianças.

Quanto ao horário do pessoal, pode dizer-se que, as educadoras de infância entram às 9:00h e saem às 17:00h, sendo a sua hora de almoço das 13:00h às 14:00h ou das 14:00h às 15:00h. As assistentes operacionais têm horários rotativos, quer de entrada quer de saída, entrando às 7:45h, 8:30h ou 10:30h e saindo às 16:15h, 17:00h, 18:00h ou 19:00h.

O estabelecimento educativo possui uma percentagem de 5% de crianças com necessidades educativas especiais, mais especificamente a nível da fala e a nível cognitivo, existindo pessoal de apoio, como educadoras de apoio e terapeuta da fala.

No que diz respeito à sala dos 3 anos (sala onde foi desenvolvida a ação/estudo), podemos caracterizá-la através dos dados recolhidos pela aplicação ECERS, enfatizando no contexto deste estudo, apenas a subescala “Espaço e Mobiliário”. Assim, decorrente dessa aplicação, obteve-se a pontuação média de 5,375, o que corresponde ao indicador 5 (Bom).

1.4 Caracterização do grupo da sala dos 3 anos

Os dados que apresentamos sobre o grupo resultam da utilização dos instrumentos do projeto DQP. Assim:

A sala dos 3 anos é constituída por um grupo de 18 crianças de 3 anos de idade, 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

	Feminino	Masculino	Crianças
Número de Crianças	9	9	18

Quadro n.º 1: Número de crianças distribuídas, segundo o sexo

Grande parte das crianças vive com os pais e irmãos. Os pais, na sua maioria, trabalham por conta de outrem, apresentando profissões estáveis e socialmente bem posicionadas. Porém, existem cinco pais em situação de desemprego. Através da observação das situações de empregabilidade das famílias, constatámos que nem todos apresentam o mesmo nível socioeconómico.

As interações observadas foram bastante diversificadas, favorecendo as aprendizagens e promovendo o desenvolvimento intelectual e físico de algumas crianças do grupo

O grupo, nos momentos de brincadeira livre, não apresenta ter problemas a nível da igualdade de género, pois brincam todos juntos, seja com bonecas ou com carros.

O grupo transitou recentemente de uma sala de creche para esta sala de jardim de infância, sendo ainda muito notória a sua falta de autonomia, observada nos momentos das rotinas e havendo a necessidade de apoio do adulto em diferentes momentos.

O grupo da sala dos 3 anos, não possui nenhuma criança com necessidades educativas especiais, no entanto, ao longo do ano letivo houve necessidade de sinalizar três crianças, uma por apresentar um défice ao nível do desenvolvimento, quer físico quer intelectual; outra devido a problemas na fala; e ainda outra por apresentar défice ao nível da concentração e dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito à criança com dificuldades de concentração e de aprendizagem, até ao momento ainda não está a ser acompanhada. Relativamente às outras duas crianças, estão a ser acompanhadas pela equipa de intervenção precoce de Portalegre, nomeadamente uma pela terapeuta da fala e outra pelo apoio educativo.

De um modo geral, o grupo é empenhado na realização das atividades. Contudo existem algumas crianças mais desmotivadas, sem interesse pelo que é feito, agitadas e barulhentas, que acabam por perturbar as atividades e as restantes crianças. Nestes momentos há que encontrar estratégias para manter estas crianças ativas com atividades do seu interesse, de modo a, posteriormente, ser-lhes prestada uma atenção mais individualizada.

Este grupo de crianças é constituído por crianças extremamente carentes, que precisam constantemente de um carinho e de uma atenção especial. As crianças alertam-nos para estes momentos ao afastarem-se do grupo; ao chorarem compulsivamente sem um motivo aparente e quando se agarram a nós.

2.AÇÃO EM CONTEXTO

2.1 Reflexão específica - As atividades desenvolvidas

Apresentam-se, seguidamente, as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças com que desenvolvemos a intervenção pedagógica. Esta seleção de atividades resultou do plano de investigação-ação previamente traçado e que, foi sendo ajustado por via da observação constante que desenvolvemos.

As atividades foram previamente pensadas e planificadas e foram integradas nas planificações semanais de forma a acautelar a transversalidade e a interdisciplinaridade no processo de gestão curricular desenvolvido. Neste processo, olhámos as áreas de conteúdo e as atividades à luz do pensamento de Marchão (2012: 37), quando a autora salienta que na dinâmica curricular, as áreas de conteúdo e as atividades devem *“afirmar-se de forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender.”*

Foram cinco as atividades planeadas e postas em prática; no entanto, outras ações foram realizadas com o intuito de organizar o espaço da sala de atividades.

A primeira atividade realizou-se na semana de 2 a 4 de abril de 2013 integrada na exploração do tema “A primavera e o dia do livro”. Esta atividade foi composta por vários momentos, mas o seu objetivo principal prendeu-se com remodelação da “área da biblioteca”.

O primeiro momento desta atividade consistiu numa visita à Biblioteca Municipal da Portalegre, onde as crianças tiveram o prazer de participar na hora do conto. Nesse dia, as crianças ouviram a história “O arco da Lua”, uma história em estreia na biblioteca.



Imagem 6: Visita à Biblioteca Municipal de Portalegre

Após a hora do conto, as crianças puderam ainda participar num *ateliê* de expressão plástica relacionado com a história ouvida.



Imagem 7: Participação no *ateliê* de expressão plástica

Com este momento, para além de o situarmos na relação com a comunidade e na descoberta dessa comunidade, pretendemos, essencialmente, mostrar às crianças o que era uma biblioteca, o que se fazia lá e como nos devíamos comportar num local daqueles. Também era nossa intenção mostrar às crianças o conteúdo de uma biblioteca e a sua organização nos aspetos estruturais.

O segundo momento desta primeira atividade esteve já mais direcionado para o objetivo principal. Com vista a reorganizar a “área da biblioteca”, foi nossa proposta a

criação de uma estante para a área. Então foram postas à disposição das crianças, caixas de papelão e tintas de diferentes cores. As crianças pintaram-nas e já secas, foram coladas de modo a criar uma estante.



Imagem 8: Pintura da estante para a área da biblioteca

A quando a colocação dos livros na nova estante, as crianças ficaram maravilhadas, pois grande parte dos livros encontravam-se fechados num armário, inacessíveis às crianças.



Imagem 9: Nova estante da área da biblioteca

Um terceiro momento teve como objetivo a construção de almofadas para a área, pois tal como as crianças tiveram oportunidade de observar na ida à biblioteca, as pessoas liam os livros sentadas. Para este momento foram utilizadas camisolas das crianças, pedidas aos encarregados de educação antecipadamente. Cada criança encheu

a sua respetiva almofada com esponja e posteriormente cozemo-la para que ficasse pronta.

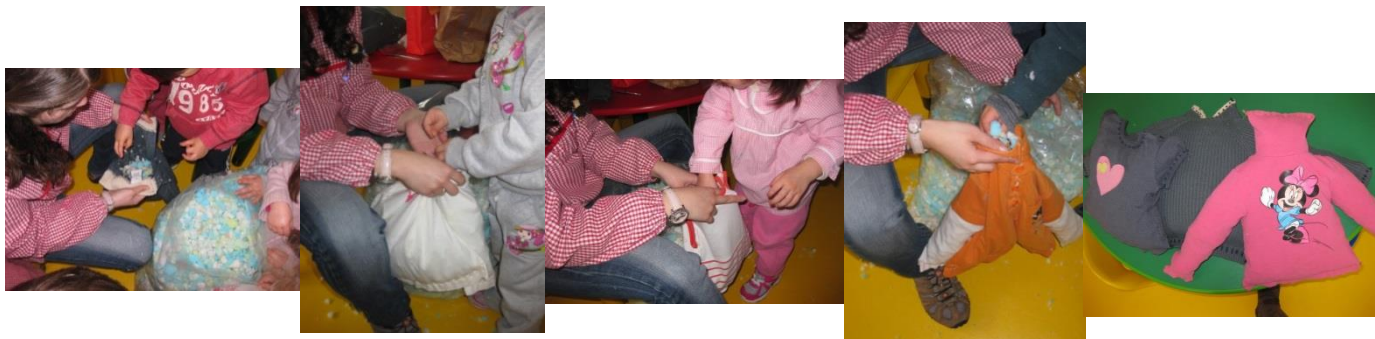


Imagem 10: Construção de almofadas para a área da biblioteca

Depois de todos estes momentos, chegou a altura de reorganizar a área. Esta ficou sem dúvida mais interessante e mais cativante, promovendo uma presença mais assídua por parte das crianças, que inicialmente nem nos livros mexiam. No entanto, numa primeira fase, como era uma área “esquecida” na sala, a passagem por esta área teve de ser uma sugestão nossa.



Imagem 11: Área da biblioteca antes



Imagem 12: Área da biblioteca depois

Ao longo das atividades propostas, as crianças mostraram-se empenhadas e implicadas, participando com alegria, motivação e interesse. Participaram na reorganização desta área e começaram a descobrir o mundo dos livros que estavam escondidos e fechadas no armário.

Este espaço, à semelhança do que dizem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011: 34) passou a ser *“um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente (...)”*. A formação como concebemos, em conjunto com as crianças, este espaço permitiu que as crianças o passassem a procurar e a *“habitar”*.

Como diz Marchão (2013: 30) *“crianças e adultos podem planificar e organizar a biblioteca e o seu funcionamento; podem escolher o local onde a mesma se irá situar, podem escolher os livros, escolher o mobiliário, tratar os livros (registá-los, seleccioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores), criar normas e regras de funcionamento da biblioteca e de utilização dos livros (Marchão, 1991). Entre muitos outros, a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade.”* Agindo, no limite da autonomia do grupo, mas tentando proporcionar-lhe momentos de construção de uma

maior autonomia, foi nas afirmações da autora que alicerçámos a nossa ação no âmbito da organização deste espaço, e na reorganização e utilização do espaço mais amplo da sala de atividades.

Na semana de 27 a 29 de maio foram realizadas mais três atividades relacionadas com o tema do projeto.

A segunda atividade tinha como objetivo fundamental a gestão da sala de atividades, isto é, a gestão do funcionamento da brincadeira livre nas áreas de interesse. As crianças da sala dos 3 anos quando lhes era sugerida a brincadeira livre, dirigiam-se todas basicamente para a mesma área, a “área da casinha”.

Estes momentos eram uma autêntica confusão, então houve a necessidade de estabelecer algumas regras. Foi assim, que introduzimos o quadro das áreas na sala, quadro este que estabelecia um número máximo de participantes em cada área. Para que as crianças pudessem marcar a sua presença numa determinada área, as crianças pintaram marcadores, bonecas para as meninas e bonecos para os meninos. O quadro estabeleceu, assim, um número máximo:

- área do acolhimento – 4 crianças;
- área da casinha – 4 crianças;
- área do cabeleireiro – 3 crianças;
- área da biblioteca – 3 crianças;
- área dos jogos – 3 crianças;
- área da garagem – 4 crianças;
- área da arca das trapalhadas – 3 crianças;
- e para área da lojinha (área introduzida neste mesmo dia) – 3 crianças.



Imagem 13: Área da Lojinha

Sendo o espaço organizado para a aprendizagem mas também para o bem-estar, a gestão organizada do mesmo ajuda a criança a estar segura e a tomar decisões mais proactivas na construção da sua autoiniciativa, criatividade e autonomia. Da gestão do espaço fazem parte as regras e estas, como salientámos no enquadramento teórico, contribuem para a formação pessoal e social da criança, para a construção da sua cidadania e da sua “agência”.

Na fase de experimentação das novas regras de escolha/utilização dos espaços da sala, as crianças não estavam a perceber muito bem e andavam constantemente a saltitar de área em área.

Porém, quando introduzimos o quadro das áreas de interesse (imagem 15), que instituía também a regra da arrumação daquilo que usámos, as crianças mostraram uma melhor compreensão das regras estabelecidas. Com a introdução deste quadro, melhorámos também a organização/gestão do grupo e começou a ser possível uma melhor leitura dos interesses das crianças para além de as responsabilizar e ser possível gerir melhor a sala de atividades.

No entender de Marchão (2012) estes instrumentos de gestão ajudam à coesão do grupo, à sua responsabilização e aprendizagem partilhada. Também, no entender da autora (op. cit.: 207), a utilização destes quadros “*aproxima as crianças de*

aprendizagens intelectuais, de aproximação à escrita, à leitura e à matemática, ao mesmo tempo que as ajuda a ter consciência de que pertencem a um grupo.”

As atividades e as estratégias planeadas e desenvolvidas basearam-se em relações e interações entre os adultos e as crianças e, desse modo possibilitaram que as crianças construíssem referências que permitiram compreender o que está certo e errado, o que podiam e não podiam fazer, no fundo, aprender direitos e deveres (Marchão, 2012).



Imagem 14: Quadro das áreas de interesse

A terceira atividade realizada focou-se especialmente na área do cabeleireiro. Esta área era uma das mais pobres da sala, pelo que era preciso requalificá-la e torná-la mais rica.

Numa primeira fase, requalificámos o mobiliário da área, um móvel já “velho”, sem tinta. Houve a necessidade de, antes de colocarmos as crianças a pintar o móvel, lixar o móvel para retirar a tinta antiga. As crianças com a nossa colaboração, utilizando as cores amarelo, vermelho e azul, pintaram o móvel da área, que depois de seco foi envernizado.



Imagem 15: Pintura do móvel da área do cabeleireiro

Como o objetivo era tornar a área mais rica, procedemos posteriormente à decoração de uma caixa para a colocação do novo material. Assim, as crianças coloriram figuras representativas da respetiva área, sendo depois coladas nas extremidades da caixa. Foi um momento que não permitiu a participação de todas as crianças do grupo, pois como o intuito era decorar as extremidades da caixa com figuras representativas, apenas foram necessárias quatro figuras para tal.



Imagem 16: Caixa de material da área do cabeleireiro

Nesta área, foi ainda, colocado um móvel que se encontrava na despensa da sala de atividades. Nesse móvel foi colocado ao dispor das crianças material como: frascos

de champô vazios; latas de espuma vazias; um secador usado e material pedido a uma cabeleireira, como rolos, escovas de cabelo, pincéis, etc.



Imagem 17: Área do cabeleireiro antes



Imagem 18: Área do cabeleireiro depois

A realização destas atividades continuou a interessar e a cativar as crianças, não só durante a sua realização, mas também depois nas brincadeiras e jogo de faz de conta seguinte. O jogo deve ser uma atividade diária e constante na planificação da educadora. Não deve servir para ocupar o tempo e as crianças. *“Conquanto o tempo de jogo seja planeado pela educadora, o conteúdo do mesmo não é imposto o que permite diferentes*

caminhos e acções (...). Planear o jogo é entender a criança como um explorador, como alguém que observa e desvenda o mundo (Angotti, 2007). É aceitar que o jogo (...) proporciona que a criança se torne capaz de interpretar, de atribuir significados e modificar a realidade” (Marchão, 2012: 189).

Ainda na mesma semana, foi realizada uma quarta atividade, dirigida à remodelação da “área da garagem”. Esta área era composta apenas por um tapete com estradas e casas, já um pouco estragado, e por alguns carros.



Imagem 19: Área da garagem antes

De modo a tornar a “área da garagem” mais atrativa pensamos em torná-la em formato 3D (3 dimensões) e móvel, ou seja, desta forma as crianças poderiam construir a cidade a seu gosto, podendo deslocar os objetos e colocá-los como entendessem.

As crianças, pintaram de diferentes cores, caixas de cereais. Nelas foram desenhadas janelas e portas, de modo a construir casas e um hospital para a área.



Imagem 20: Construção de casas para a área da garagem

Com pacotes de leite pequenos e rolos de cozinha, foram construídos semáforos e com rolos de papel higiênico (pintados de castanho) e papel de jornal (pintado de verde), foram construídas árvores.



Imagem 21: Construção de semáforos para a área da garagem



Imagem: 22 Construção de árvores para a área da garagem

No entanto, nem tudo ficou concluído nesta área, havendo a necessidade de planificar mais uma atividade, para concluir a sua requalificação.

Foi na semana de 24 a 26 de junho que foi posta em prática a última atividade, ainda no âmbito da “área da garagem”. Tal como já foi dito, esta área possuía um tapete já muito gasto, então foi desde logo, intenção substituir aquele tapete. Como as condições financeiras eram poucas e como não há nada melhor do que fazermos nós ao nosso gosto, nessa semana foi a vez de construirmos o “nosso” tapete. Juntámos dois cartões de grandes dimensões e desenhámos estradas, que foram pintadas de preto pelas crianças. A zona restante do “tapete” foi também pintada pelas crianças de verde. Depois de seco, foi plastificado para não saltar a tinta com o uso.

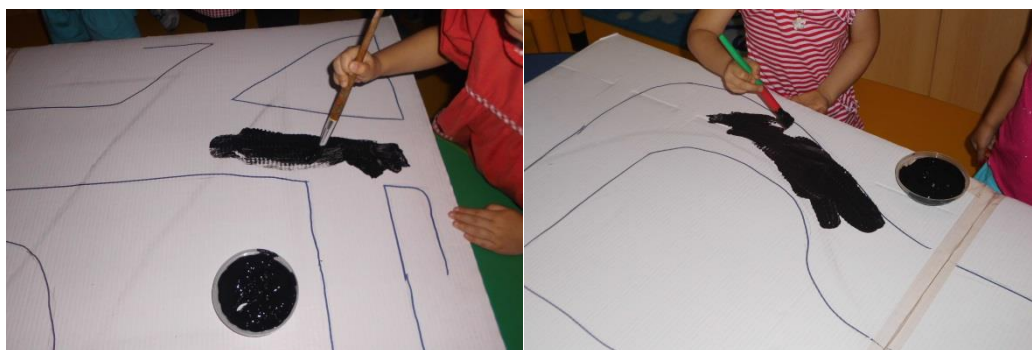




Imagem 23: Construção de um tapete para a área da garagem

Após esta intervenção, estava concluída a requalificação da “área da garagem”.



Imagem 24: Área da garagem depois

Contudo, era ainda objetivo colocar na área, uma espécie de parque de estacionamento, para que as crianças pudessem colocar os carros, tal aconteceu já depois do término do estágio.



Imagem 25: Parque para os carros da área da garagem

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011: 48) salientam a necessidade de a educadora “*resistir, persistir, agir a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...*” e é nesse sentido que entendemos o trabalho que fomos desenvolvendo, também entendendo, à luz do pensamento das mesmas autoras (op. cit.: 48), que a “*urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente. É que as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.*” E na garagem, para além do prazer do jogo e do estar com o outro, aprendem-se noções de espaço, de localização.

Ainda no âmbito do projeto, mas sem estar planificado e sem uma intervenção direta por parte das crianças, outras áreas sofreram pequenas alterações, nomeadamente a “área do acolhimento” e a “área da casinha”, onde alterámos a sua disposição.



Imagem 26: Área da casinha antes



Imagem 27: Área da casinha depois

A “área dos jogos” também foi alterada, de forma a tornar os jogos mais visíveis e acessíveis às crianças. Nesta área também houve a necessidade de requalificar muitos dos jogos, desde as caixas até às próprias peças.

Todas estas intervenções foram gratificantes, na medida em que permitiram a participação das crianças na reorganização de um espaço que é delas e na medida em que tornaram o espaço mais rico em aprendizagens, fortalecendo as interações e o desenvolvimento das próprias crianças.

2.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada às educadoras de infância da instituição

A entrevista foi realizada a quatro educadoras da instituição, sendo duas responsáveis por salas com crianças em idade pré-escolar e duas responsáveis por salas com crianças em idade de creche.

De modo a manter o anonimato das entrevistadas, estas foram identificadas por educadora A, B, C e D. A entrevista, tal como anteriormente dissemos, era composta por quatro blocos - legitimação e apresentação da entrevista; identificação pessoal das entrevistadas; organização do espaço de uma sala de atividades no jardim de infância/creche e gestão da sala.

No que diz respeito à identificação pessoal das entrevistadas, estas encontram-se na faixa etária compreendida entre os 31 e os 48 anos de idade. Das quatro entrevistadas a educadora C é a que possui mais anos de serviço (13 anos), no entanto, a educadora D, já se encontra na instituição de referência há 17 anos, ou seja, nem todos os anos de serviço que a educadora D possui na instituição foram enquanto educadora de infância. Todas elas dizem frequentar periodicamente ações de formação contínua. No entanto, umas realizam-na com mais frequência do que outras. Das quatro entrevistadas, apenas uma educadora afirmou já ter frequentado uma ação de formação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância.

Todas as educadoras afirmaram terem sido elas a organizar o espaço sem a colaboração das crianças, tendo a educadora B recorrido à colaboração das assistentes operacionais. Podemos inferir que dos quatro grupos de crianças presentes nesta instituição, nenhum deles colaborou na organização do espaço. A colaboração das crianças na organização do espaço da sala de atividades faz parte do seu processo de aprendizagem, na medida em que este lhes proporciona um leque diversificado de atividades, de interações e de experiências plurais do seu interesse. Tal como referem as OCEP, *“o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar”* (ME, 1997: 38).

Mesmo, tratando-se de crianças em idade de creche (entre os dois e os três anos) é importante implicar a criança na organização e estética do espaço, pois assim, mais facilmente as crianças estabelecem com esse espaço relações de pertença, mais segurança e mais autoiniciativa. Essa organização colaborativa é uma expressão da construção de conhecimento social e de hábitos de democracia que, à luz das pedagogias participativas, são imprescindíveis. O direito à participação e decisão é um direito das crianças que não pode estar ausente dos contextos de educação de infância.

No que diz respeito a critérios específicos para a organização do espaço, as educadoras afirmam que estes passam exclusivamente pelas características estruturais das salas de atividades e, especialmente, pelos gostos e necessidades dos grupos de crianças. *“As crianças precisam de espaços para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses”* (Hohmann & Weikart, 1997: 162).

Os aspetos estruturais são, de facto, condicionantes da organização do espaço e não podem ser encarados como critérios e, tal qual afirmámos no quadro teórico, podem condicionar a organização e a diversidade de áreas que se podem “montar” na sala de atividades.

Olhar as necessidades das crianças é um critério positivo, mas tornar-se-á mais responsivo se, se incluírem as crianças como membros da própria (re) organização, ouvindo-as e levando-as a tomar decisões.

As educadoras não referiram critérios aliados aos modelos pedagógicos/curriculares, mas acredita-se que os mesmos se constituam também como critérios, pois a ação dos profissionais da infância é resultado do seu conhecimento profissional que inclui, como diz Marchão (2012: 92) *“uma área de conhecimento teórico – conhecimentos científicos e técnicos – e uma área de conhecimento prático – construído pela experiência e pela mobilização do seu pensamento crítico e reflexivo sobre os problemas do quotidiano.”*

A educadora C, responsável por uma sala de creche, diz ser importante que nesta faixa etária as crianças tenham espaço para brincar, mas fundamentalmente muito espaço livre.

A educadora B, responsável por uma sala de 2 anos de idade, para a organização do espaço realça ser importante ter em conta a idade do grupo, as características do desenvolvimento e aquilo que se entende como certo para o desenvolvimento das crianças. Para Barbosa e Horn (s.d: 75-76) a principal tarefa do educador com esta faixa etária (creche) é a de organizar o espaço, quer da sala de atividades quer do recreio. Para as autoras *“Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. (...) a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens(...)”*.

Porém, essa principal tarefa referida por Barbosa e Horn (op. cit.) não deve subvalorizar a grande missão do educador na creche – *“o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que concretizem as intencionalidades”* (Oliveira-Formosinho & Araújo (2013: 17) educativas de qualquer projeto a desenvolver em creche.

As duas educadoras responsáveis pelas salas de educação pré-escolar centram-se especialmente na proximidade de determinadas áreas de interesse. Para Hohmann e Weikart (1997) definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. A diversidade de áreas permite diferentes aprendizagens em pluralidade, vivendo, experimentando e construindo nessa mesma pluralidade e interação com os outros.

Quando questionadas sobre a existência de um, ou mais, objetivo(s) orientador(es) a quando da organização do espaço, todas as entrevistadas salientaram o objetivo “desenvolver o mais possível a autonomia das crianças”, assumindo-se este como importante também à luz das OCEPE: *“o conhecimento do espaço, dos materiais*

e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (ME, 1997: 38).

Todas as salas de atividades da instituição se encontram organizadas por áreas de interesse, nomeadamente, a área da casinha; a área da biblioteca; a área dos jogos; a área da garagem, entre outras, que se diferenciam de sala para sala. No entanto, as salas de creche, apesar de também se organizarem em áreas, não contêm as inúmeras áreas já referidas. Nestas salas são evidentes áreas de jogos, mais especificamente jogos de encaixe, a arca das trapalhadas, que pode não estar visível, mas está sempre disponível, triciclos e a área do acolhimento com televisão e DVD.

Como dizem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013: 44) a *“criação de áreas diferenciadas (Workshop, ateliers, oficinas) com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas.”*

Questionámos também as educadoras sobre a gestão da sala.

Nas salas da creche prevalece a brincadeira de forma livre, como atividade principal.

Na sala da educadora A, era permitida a brincadeira de forma livre sem qualquer regra, situação que foi sendo alterada com a implementação de regras na utilização das diferentes áreas de interesse, passando a ser utilizado um quadro, onde as crianças marcam a área de interesse que querem frequentar, havendo um número máximo de participantes em cada área de interesse. Também na sala da educadora D o espaço é gerido através de um quadro de áreas.

Como dizem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011: 25) sabe-se *“que a criação colaborada de normas de funcionamento do grupo é uma estratégia preventiva de alguns (...) conflitos, a qual deve dispor de muito tempo de relação entre o(a) educador(a) e as suas crianças.”*

Foi também questionada a importância que as educadoras atribuíam ao equipamento da sala de atividades e aos recursos. Todas elas manifestaram ser muito

importante, pois segundo as entrevistadas é através dos recursos e dos equipamentos, que as crianças aprendem. *“A importância de que se reveste o equipamento e o material na aprendizagem das crianças implica que o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade”* (ME, 1997: 38).

Quando é necessário selecionar materiais e recursos para uma determinada atividade, as educadoras baseiam-se especialmente no facto de serem perigosos ou não para as crianças. São assim referidos como adequados materiais arredondados ou lisos. Há que ter também em conta, segundo as educadoras entrevistadas, a adequação à faixa etária correspondente e se ajudam ou não na concretização dos objetivos pretendidos.

Em todas as salas de atividades, os materiais estão em bom estado de conservação. A educadora A referiu que quando não o estão, tentam remodelá-los o melhor possível. Já a educadora D referiu que quando não estão em condições são inutilizados e deixam de estar presentes na sala.

Quanto à acessibilidade dos materiais, nas salas de educação pré-escolar, dizem as educadoras que os mesmos se encontram acessíveis e que o mesmo acontece com os materiais utilizados diariamente e que não sejam perigosos.

Nas salas de creche encontram-se acessíveis bonecos de borracha e todo o tipo de materiais que promovem o desenvolvimento de determinados objetivos. *“Acessível significa que as crianças podem alcançar e utilizar materiais, mobiliário, equipamentos, etc. Não é necessário que todas as crianças tenham acesso em todos os momentos. Por exemplo, o acesso pode estar limitado a um certo número de crianças numa determinada área ou limitada a certos períodos do dia”* (Harms et. al, 2008: 11).

De uma forma conclusiva, as entrevistadas apresentam pontos de vista muito idênticos. Contudo, ainda há muito a fazer e a mudar nas salas da instituição, mais especificamente no que diz respeito à organização do espaço.

Após a realização das entrevistas às quatro educadoras, a primeira ideia que se salienta, é a de intervenção do adulto: o adulto faz, organiza como acha correto, como considera adequado, mas não pensa se as crianças querem assim ou como acham que

fica melhor. O espaço deve ser dirigido e organizado com as crianças e para as crianças e não para os adultos, o que parece não acontecer nas salas das educadoras entrevistadas.

Como diz Marchão (2013: 27) *“a pedagogia da participação torna-se (...) complexa mas desafiante e o quotidiano pedagógico constrói-se em contextos e ambientes ricos mas também complexos e em que se geram múltiplas possibilidades de construir conhecimentos e onde as múltiplas interações assumem diferentes direções, mas onde o processo de escuta permite que a criança cresça na sua autonomia, na sua individualidade e no seio do grupo.”*

2.3. Reflexão geral da prática

Durante a Observação e Cooperação Supervisionada, observámos cada criança, o grupo e a prática da educadora cooperante, *“(...) para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)”* (ME, 1997: 25). O primeiro semestre foi fundamental pois permitiu-nos desenvolver, no segundo semestre, uma ação mais coerente, segura e adequada ao grupo.

Neste momento colocámos os conhecimentos adquiridos em prática e mostrámos as capacidades e competências enquanto futura educadora de infância. Durante este período procurámos desenvolver a ação pedagógica com base na pedagogia em participação, que se centra *“(...) nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem”* (Oliveira-Formosinho, 2013: 27). Procurámos sempre, ter em conta os interesses das crianças, de modo a captar a sua atenção e entusiasmo nas atividades a desenvolver. A grande preocupação, durante o período de ação, sempre foi o bem-estar das crianças, proporcionando-lhe grande parte do tempo, momento de brincadeira livre, pois como afirma Kishimoto (2010), citada por Gonçalves (2010: 33), *“O brincar (...) gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, os outros e o Mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e*

da cultura e compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chama a atenção, solucionar problemas e criar.”

Consideramos que as crianças em idade pré-escolar devem brincar, estabelecer interações e fazer descobertas do meio que as rodeia.

Ao educador cabe “(...) *planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)*” (ME, 1997: 26), foi o que se pretendeu fazer ao longo da prática educativa no momento de planear, planear atividades diversificadas, motivantes dos interesses e necessidades das crianças.

Com o passar do tempo sentimos que o grupo era cada vez mais nosso. No entanto, nem sempre a implementação das atividades decorreu como se pretendia, sendo a maior dificuldade, a gestão do tempo e a adequação da própria planificação ao grupo de crianças.

A gestão do grupo também não foi uma tarefa fácil, pois tratava-se de um grupo “*muito difícil*”, com algumas crianças com problemas a nível familiar e, também por ser um grupo constituído por 18 crianças, todas elas de 3 anos de idade, sendo 9 meninas e 9 meninos. Apesar de não ser um grupo fácil de gerir, a relação que estabelecemos com todas as crianças foi muito forte, pois estas só precisavam de carinho, atenção e um abraço no momento certo, e foi o que lhes demos desde o primeiro dia que entrámos naquela sala. Esta boa relação foi um ponto a favor no momento do desenvolvimento da ação, pois foi fácil trabalhar com cada uma das crianças e cativá-las para cada atividade.

Relativamente à relação que se estabeleceu com a educadora cooperante, podemos dizer que não poderia ter sido melhor. A educadora cooperante mostrou-se, desde o primeiro dia, disponível para o que fosse preciso. Ajudou-nos, apoiou-nos nos nossos bons e maus momentos, elogiou quando tinha de elogiar e apontou o que não correu bem para que pudéssemos melhorar. Esta relação passou um pouco para fora da instituição, pois nela podemos ver uma amiga. A ela só temos de agradecer por tudo.

Procurámos organizar um ambiente educativo de escuta, onde a ética das relações e das interações proporcionasse o desenvolvimento de atividades que possibilitassem às crianças viver, aprender, criar, brincar e serem elas próprias.

Como se referiu, uma das maiores dificuldades foi planejar para o grupo, pois estivemos sempre reticentes se as atividades se adequavam à faixa etária. Esta situação foi o grande obstáculo que tivemos de ultrapassar e esta dificuldade em planejar para este grupo deveu-se ao facto de termos de planificar com base em temáticas definidas pelas educadoras da instituição, existindo temáticas que, conforme constatámos no dia-a-dia, não despertaram a atenção e a curiosidade das crianças. Assim, tornou-se essencial adotar uma prática reflexiva, que nos permitiu avaliar a ação e os seus efeitos, de modo a responder às necessidades e preferências das crianças.

No ato de planejar procurámos ter em conta a relação entre as diferentes áreas de conteúdo, apresentadas nas OCEPE como *“(...) referências a ter em conta no planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”* (ME, 1997: 48). Foi assim que tivemos em atenção a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática, e também a área do Conhecimento do Mundo.

A área da Formação Pessoal e Social é considerada nas OCEPE como uma área que *“(...) integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área da expressão e comunicação, com os seus diferentes domínios e a área do conhecimento do mundo que, também se articulam entre si”* (ME, 1997: 49).

Esta é uma área bastante importante para o desenvolvimento e formação da criança a nível pessoal e social. É uma área que preza pela confiança, autonomia, responsabilidade, independência, autoestima, cooperação, convivência, solidariedade, etc. Foi portanto, uma área que esteve presente em todas as planificações com o principal intuito de desenvolver a capacidade de respeito pelo outro e por si, a interação

e cooperação com o próximo e, sobretudo, a autonomia devido à faixa etária que o grupo apresentava e aos baixos níveis de autonomia que fomos constatando.

Relativamente ao domínio da linguagem e da abordagem à escrita, demos particular atenção aos momentos de diálogo em grupo. Recorremos, semanalmente, à leitura e conto de histórias, através de livros e fantoches. Estes momentos foram fundamentais, não só para introduzir um tema, mas também para despertar o interesse e contacto com os livros.

É a partir das vivências do dia-a-dia que, as crianças vão construindo as suas noções matemáticas. No entanto, cabe ao educador “(...) *partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas*” (ME, 1997: 73). Foram desenvolvidas atividades no âmbito das figuras geométricas, com o principal objetivo de dar a conhecer as quatro figuras geométricas, para que as crianças as pudessem distinguir umas das outras, utilizando, nesse sentido, a exploração dos blocos lógicos. Foi ainda posta em prática uma atividade relacionada com as noções lógico-matemáticas, nomeadamente o tamanho grande/pequeno, o comprimento curto/comprido, em que confecionamos dois salames, e a altura alto/baixo, realizando com as crianças um gráfico de barras com as suas alturas.

No que se refere ao domínio das expressões, podemos dizer que foi o domínio mais trabalhado ao longo da prática. É uma área que deverá proporcionar “(...) *situações de distinção entre o real e o imaginário e fornecer suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”*” (ME, 1997: 56). Na expressão plástica promovemos o contacto com diferentes materiais, proporcionámos atividades de pintura com diferentes partes do corpo e procurámos explorar o desenho, pois através dele a criança exprime-se e comunica. Ao nível da expressão motora, desenvolvemos duas unidades de ensino, uma a ser desenvolvida no interior da instituição, outra a ser desenvolvida no exterior. Estas unidades contemplavam uma série de atividades destinadas ao desenvolvimento da motricidade global da criança. A expressão dramática foi vivenciada diariamente em situações do faz de conta, quer em momentos de brincadeira livre quer em situações de brincadeira em grande grupo. Também os

fantoches e a sua exploração estiveram presentes nas atividades postas em prática. Ao nível da expressão musical, proporcionámos atividades de batimento rítmico, do batimento da pulsação, jogos de exploração de instrumentos, danças de roda, canções, entre outros. Podemos dizer que a expressão musical esteve presente todos os dias de prática, pois quando as crianças não estavam a dançar, estavam a trabalhar ao som de música, quando não estavam a cantar, estavam a dançar; enfim todos os momentos continham música. Foi uma expressão muito valorizada, pois é fundamental para o desenvolvimento da consciência auditiva e para a educação do ouvido.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, podemos dizer que foi uma área desenvolvida no geral, não especificamente com atividades de ciências, não com atividades de geografia e nem de história. Foi uma área desenvolvida com o objetivo de proporcionar às crianças situações do conhecimento do mundo que as rodeia, nomeadamente de cores, sensações, sentimentos e noções meteorológicas.

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (ME, 1997: 79).

Foi o início de uma nova vida, uma vida que escolhemos seguir, um sonho a tornar-se realidade. Nem tudo foi um “mar de rosas” mas é mesmo assim, é com os erros que melhoramos as nossas ações, é com obstáculos que nos tornamos cada vez mais fortes. Foi uma etapa muito gratificante, que nos fez crescer pessoal e profissionalmente. Tudo não seria possível sem a educadora cooperante, sem os meninos da sala dos 3 anos, e sem esta inesquecível experiência. Procurámos sempre aprender mais e melhor, cooperar e refletir. Foi também muito importante o apoio recebido da Ana Margarida, o nosso “par pedagógico”, com quem aprendemos e refletimos sobre a prática.

Não estivemos com um grupo fácil, mas foi um enorme orgulho ver aquelas crianças crescer de dia para dia. A elas demos carinho e afeto, para elas (e com elas) fizemos o melhor que soubemos e pudemos, pois em primeiro lugar esteve sempre o seu bem-estar e à frente de tudo os seus interesses.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O presente relatório é o produto final de um longo percurso de vida académica. Foi um percurso que nos permitiu, em particular, construir novos conhecimentos e novas aprendizagens sobre a organização do espaço educativo.

No momento inicial deste projeto, ao definirmos os pontos orientadores para o seu desenvolvimento, tínhamos ideias que, com a prática, constatámos não se verificarem. Inicialmente, considerávamos que o espaço era organizado com as crianças no início do ano letivo e que, independentemente, das idades das crianças, os espaços eram organizados em áreas principais. Porém, ao longo deste estudo, desconstruímos essa opinião e aprendemos a valorizar a organização do espaço com um sentido mais educativo e de emergência curricular que deve contar com a participação das crianças e não ser da única responsabilidade dos adultos. Afirmamos, assim, que a organização do espaço educativo numa sala de creche ou de jardim de infância transmite uma mensagem curricular que permite mostrar o que se faz e o que se aprende nesse contexto.

Ao longo da pesquisa desenvolvida, durante o período de ação/prática pedagógica, e através das entrevistas realizadas às educadoras de infância, verificámos que:

- na instituição onde desenvolvemos o estudo, o ambiente se organizava tendo como referência as idades das crianças, introduzindo gradualmente as principais “áreas” e não as apresentando todas em simultâneo no início do ano letivo.
- no estabelecimento educativo em questão, as educadoras de infância não pediam a colaboração e opinião das crianças para a organização do espaço educativo, sendo as próprias a procederem a essa organização numa fase prévia à chegada das crianças. Percebemos que as educadoras eram, assim, as responsáveis “únicas” sobre a organização do espaço;

- as educadoras, apesar de agirem de forma singular na organização do espaço, afirmam que na sua estruturação e como critérios se fundamentam nas características físicas da sala e nas necessidades e gostos das crianças;
- as educadoras da creche fundamentam a organização do espaço na necessidade de brincadeira das crianças em idade de creche, em características do desenvolvimento e naquilo que entendem “*como certo para o desenvolvimento das crianças*”;
- as educadoras das salas da creche e das salas do jardim de infância afirmam que o grande objetivo da organização do espaço é a construção da autonomia das crianças;
- na organização das salas encontram-se as mesmas áreas (casinha, biblioteca, jogos, garagem, trapalhadas);
- as educadoras valorizam o equipamento e os recursos das salas, e que um dos principais critérios na utilização dos equipamentos e dos recursos é o da sua não perigosidade para as crianças. Mostraram também preocupação pelo bom estado do equipamento e recursos;
- as educadoras dizem que os materiais das salas estão acessíveis desde que não representem perigo;
- numa triangulação com o quadro teórico do estudo, pode-se inferir que as educadoras podem estar, ainda que de forma menos consciente, a condicionar a participação das crianças e a condicionar a seu próprio desenvolvimento e aprendizagem;
- a educadora responsável pela sala onde desenvolvemos a ação prática mostrou estar disponível para alterar a sua conceção, desde logo por não inibir o desenvolvimento deste projeto.

A criança é um ser especial que aprende, sobretudo, através da ação/experimentação, requerendo assim um ambiente rico e estimulante, com uma organização espaço-temporal bem definida, o que permite à criança situar-se e funcionar de forma autónoma dentro da sala. Assim, a organização do espaço de uma sala de atividades não tem de ser rígida, podendo, à medida que o trabalho vai evoluindo, ser alterada, pois as crianças com o decorrer do tempo apresentam outras necessidades que podem não se manifestar inicialmente. Contudo, não basta definir um

espaço, há que refletir sobre as suas funcionalidades, sobre o material existente, se é ou não suficiente para o desenvolvimento das atividades.

Durante o tempo de intervenção, através das atividades propostas e implementadas, em que se introduziram novas áreas e se reorganizaram outras introduzindo recursos mais apelativos e motivadores, as crianças puderam constatar que em todas as áreas da sala, havia algo que poderia ser alterado e em que podiam participar.

É necessário que o educador adeque a organização do espaço da sala de atividades, considerando sempre os recursos existentes o que, por vezes, não é feito da forma mais adequada ao grupo de crianças com que se trabalha e que, por isso, poderá condicionar negativamente o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo.

Como sabemos, é no espaço que a criança age e interage, rodeada de objetos próprios e, é através disso que consegue compreender o mundo, os seus interesses pessoais, as suas perguntas, as suas intenções e os planos que a levam à exploração e experimentação. Nesse sentido, no momento exato da organização do espaço, o educador terá alguns procedimentos a tomar em consideração, nomeadamente o modelo pedagógico alicerce da sua ação e uma reflexão das finalidades educativas do espaço e dos materiais existentes na sala, para que assim possa planear e fundamentar a sua organização.

No início da Prática de Ensino Supervisionada (PES) pudemos observar que as crianças não tinham regras no momento da brincadeira livre, estando, normalmente, as dezoito crianças sempre na mesma área. A área eleita das crianças era a área da casinha, para onde transportavam elementos de outras áreas da sala.

Após a implementação do projeto de investigação-ação que fomos desenvolvendo, tudo se foi alterando. Constatou-se, por exemplo, que a definição da regra do número máximo de crianças por área permitiu que as crianças se distribuíssem melhor pelo espaço, fazendo escolhas mais diversificadas e, por isso, mais interativas com o espaço, com os materiais e entre as crianças. A mesma regra tornou o espaço mais acolhedor, mais estimulante e interessante e com uma gestão mais adequada pelos adultos.

A implementação de novas, ou a remodelação de outras, cativou bastante a atenção do grupo, despertando as crianças para novas brincadeiras e situações de aprendizagem. Esta implementação e/ou remodelação, ao tornar o espaço mais rico e diversificado, tornou-o mais responsivo ao interesse e necessidade das crianças do grupo, fazendo perceber a dimensão do espaço com um sentido mais educativo e, por isso, facilitador de experiências mais ricas e diversificadas.

Nem tudo foi fácil e nem tudo foi concretizável mas, muitas foram as aprendizagens retiradas deste percurso de investigação-ação. A nosso ver, se o projeto se prolongasse por mais tempo, muita coisa havia ainda a ser feito e muito mais apelativo e interativo ficaria o espaço, pois foi esse o grande objetivo desde o “lançar da primeira pedra”.

Relembrando Alliprandi (1984), citado por Zabalza (1992, em Filgueiras, 2010), é tarefa do educador *“(...) preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos (...) não sejam mantidos à distância (...) um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente, a vida “bastante difícil” dos pequenos alunos da escola infantil”*.

O espaço educativo, considerado um segundo educador, requer as melhores condições possíveis, requer oportunidades que possam tornar as crianças seres mais desenvolvidos e mais felizes e é nesse âmbito que todos os profissionais de educação devem trabalhar.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide, MCGRAW-Hill.
- BARBOSA, M.C. & HORN, M.G. (S.d). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Brasil, Edições Artmed.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa, Ministério da Educação.
- CALHA, A. (2011). *Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças*. Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- CARDONA, M. J. (1992). “ A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim-de-Infância ”. *Cadernos da Educação de Infância n.º 24*, Outubro/Novembro/Dezembro de 1992. Lisboa, Revista da APEI.
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto, Porto Editora.
- CLIFFORD, R; CRYCER, D & HARMS, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição revista. Coleção Livpsic – Livros de Psicologia. Porto, Legis Editora.
- DIONISIO, M & PEREIRA, I. (2006). “A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas”. *Perspectiva n.º 2*, Julho/Dezembro de 2006. Acedida em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%CC%83o%20pre%CC%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>.
- FERREIRA, A. (2005). *Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FILGUEIRAS, M. (2010). *O Espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*.

- Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa, Universidade Aberta.
- GONÇALVES, J. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- HOHMANN, M & WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M; BANET, B & WEIKART, D. (1995). *A criança em Acção*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- INFANTE, M. (2002). “O Tempo e o Espaço no Jardim de Infância. Relato de uma experiência de formação”. *Educare-Educere* n.º 12, Julho de 2002. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- INFANTE, M. (2008). “Educação Pré-Escolar – Olhares do Passado e do Presente”. *Itinerários* n.º 7, 2.ª série, 2008. Acedida em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/863/1/Itinerarios25-37.pdf>.
- KATZ, L & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, D (2013). “O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia” In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto, Porto Editora. (p.109 a p.140).
- MAGALHÃES, J. (1997). “Para uma História da Educação da Infância em Portugal”. *Saber (e) Educar* n.º 2, 1997. Repositório Institucional da ESEPF: acedido a 13 de agosto de 2013 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/190?show=full>.
- MARCHÃO, A. (1997). *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, volume I. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MARCHÃO, A. (1998). “Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação”. *Cadernos da*

- educação de infância n.º 48*, Outubro/Dezembro de 1998. Lisboa, Revista da APEI.
- MARCHÃO, A. (2010). “(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar.” Tese de doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MARCHÃO, A. (2011). *Investigação-acção. Compilar dados. A entrevista*. Apresentação produzida para o Módulo de Investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa, Edições Colibri.
- MARCHÃO, A. (2012a). “Ouvir e escutar as educadoras de infância: conceções sobre a creche e perspetivas sobre a formação”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 97. Setembro/Dezembro de 2012. Lisboa, Revista da APEI.
- MARCHÃO, A. (2012b). “O lugar dos livros nos modelos curriculares para a infância”. *Conferência proferida nas Jornadas da Literatura Infanto-Juvenil*. Portalegre: Escola Superior de Educação. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%C3%A2ncia.pdf>.
- MARCHÃO, A. (2013). “O lugar dos livros no jardim de infância”. *Aprender* n.º 33. Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/downloads>.
- MARTINS, D & PEREIRA, A. (2013). “*Relatório final de Observação e Cooperação Supervisionada*”. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto, Porto Editora.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- MONTÊS, A; GASPAR, S & PISCALHO, I. (2010). “ O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no Jardim-de-Infância”. *Revista Interações n.º 15*, 2010. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém. Acedida em http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/435/1/O4%20-%20Montes_Gaspar%20%26%20Piscalho.pdf.
- NIZA, S (2013). “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto, Porto Editora. (p.141 a p.160).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO & ANDRADE, F (2011). “O Espaço na Pedagogia-em-Participação” In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora. (p.9 a p.70).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, J (2011). “Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança” In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora. (p.97 a p.117).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, J (2013). “A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto, Porto Editora. (p.25 a p.60).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2013). “A contextualização do modelo curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância”. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO (org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto, Porto Editora. (p.61 a p.108).
- PISA, H. (2005). *Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- RIGOLET, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar. Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto, Porto Editora.
- RINALDI, I. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- RODRIGUES, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche. Entre os discursos e as práticas (um estudo multicasos)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faro, Universidade do Algarve.
- ROSA, M & SILVA, I. (2010). “ Por Dentro de uma Prática de Jardim de Infância. A Organização do Ambiente Educativo”. *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional 2010 vol.X n.º 1*: acedido a 20 de agosto de 2013 em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2010/POR%20DENTRO%20DE%20UMA%20PR%C3%81TICA%20DE%20JARDIM%20DE%20INF%C3%82NCIA%20-%20A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20AMBIENTE%20EDUCATIVO.pdf>.
- SANTOS, L. (S.d). Sindicato de Professores da Madeira: acedido a 5 de setembro de 2013 em http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/9congresso/interv_ligia_santos.pdf.
- SILVA, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: Comportamentos de autonomia e Perturbação emocional e comportamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Lisboa, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- SOUSA, C (2010). “A Teoria Sociocultural de Vygotsky” In, MIRANDA, G & BAHIA, S (org). (2010). “*Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*”. Lisboa, Relógio d’água. (p.43 a p.71).
- SPODEK, B (org). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPRINTHALL, N & SPRINTHALL, R. (1997). *Psicologia Educacional*. Alfrangide, MCGRAW-Hill.

- TAVARES, J; PEREIRA, A; GOMES, A; MONTEIRO, S & GOMES, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- VAYER, P; MAIGRE, A & COELHO, Marie-Hélène. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa, Instituto Piaget.
- VILELAS, J. (2009). *“Investigação. O processo de construção do conhecimento”*. Lisboa, Edições Sílabo.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Edições Artmed.

LEGISLAÇÃO:

Lei n.º 5 de 1997.

Portaria n.º 262 de 2011.

Despacho n.º 5220 de 1997.

ANEXOS

**ANEXO 1 –
Instrumentos do DQP**

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA

NOME DA
INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO

MORADA

CÓDIGO TELEFONE POSTAL

E-MAIL

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO
ESTABELECIMENTO

ELEMENTO DE APOIO

DQP DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caraterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 ☐ Ministério da Educação

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solid.
Social

B2 ☐ Particular e Cooperativo

A3 ☐ Outros _____

B3 ☐ Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

☐ a) Construção de raiz

☐ b) Edifício adaptado

☐ c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

☐ c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

☐ d) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim ☐ b) ☐ Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos ☐

b) 4 anos ☐

c) 5 anos ☐

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? ☐

6. Quantas Crianças existem em lista de espera? ☐

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar? ☐

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância? ☐

9. Qual a lotação máxima de cada sala? ☐

10. Como estão organizados os grupos de crianças? ☐

a) Grupos heterogéneos ☐

b) Grupos homogéneos ☐

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____ Hora de encerramento ____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

d) Qual é o horário do almoço?

e) Quem presta esse serviço?_____

PESSOAL

12.Organograma do estabelecimento

13.Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14.Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas-educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15.Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

a) Nula ☐ Pontual ☐ Frequente ☐

b) Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos ☐

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo _____

16. Existe pessoal de apoio?

a) Educador de apoio?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Outros técnicos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____
Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal)

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias ☐ montantes

b) Projetos ☐ montantes

c) Outros ☐ montantes

COMUNIDADE

20.Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) ☐ Área Urbana b) ☐ Área suburbana c) ☐ Área rural

21.Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22.Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

☐ ☐

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23.Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

24.Qual a proveniência desses pais?

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS
QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

[illegible]

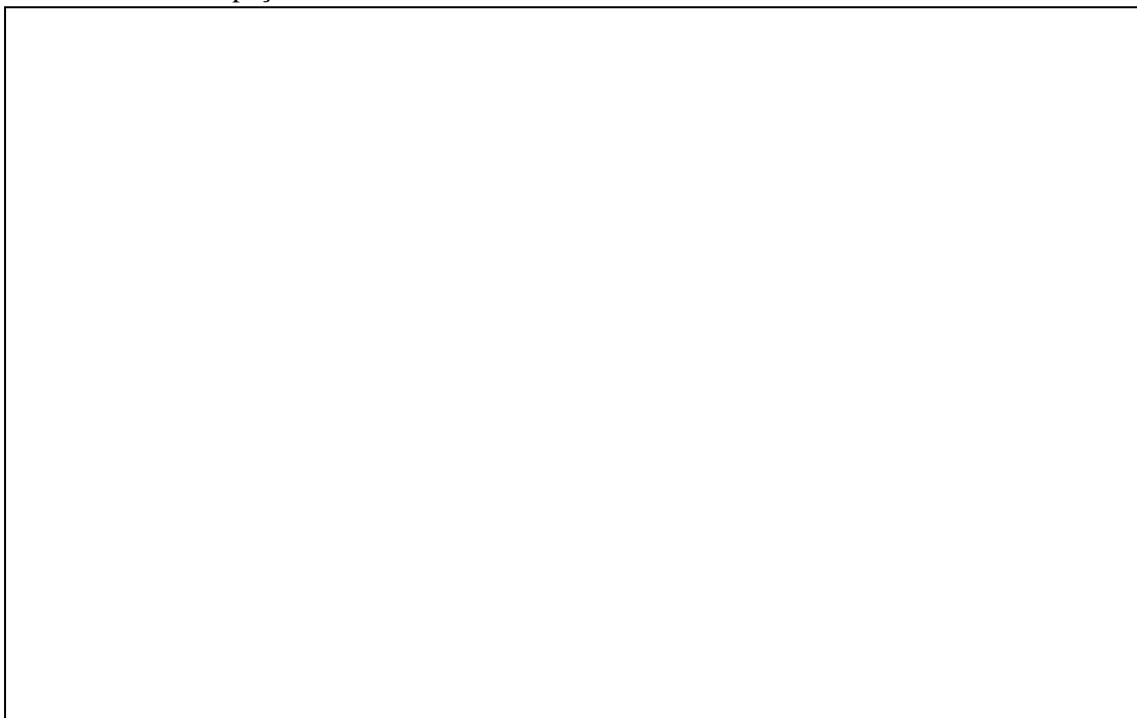
FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

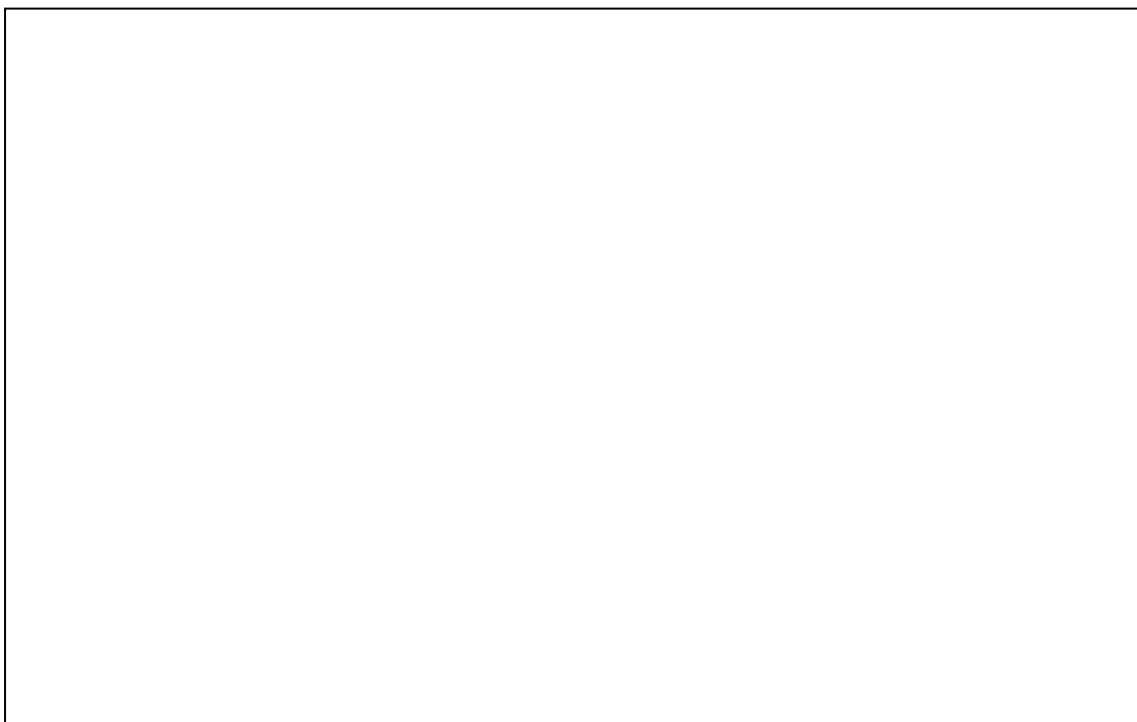
SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

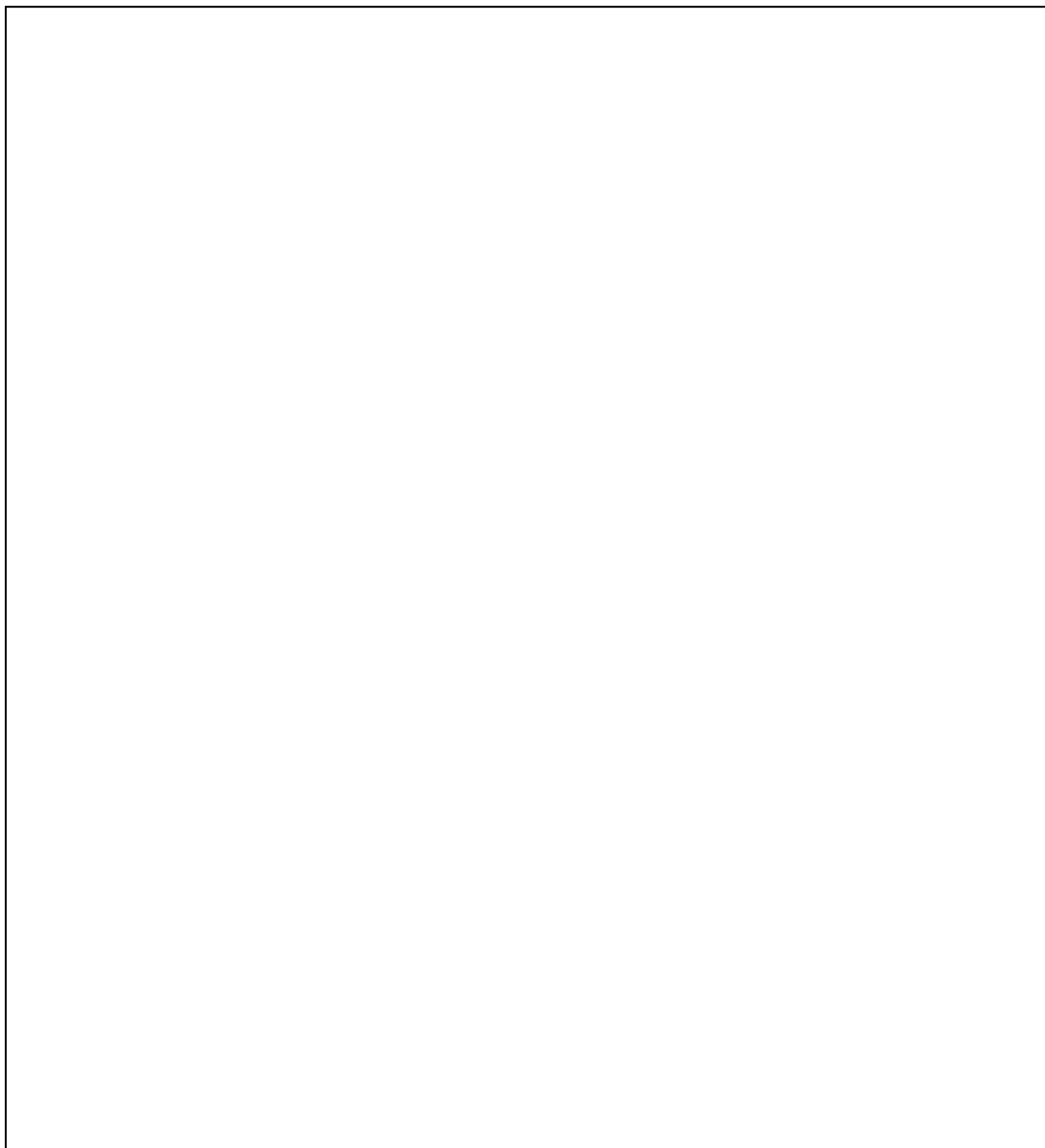
1. Dimensões do espaço em m²



2. Áreas em que está organizada e designação.



3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) ☐ Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança
- b) ☐ Vestiários
- c) ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório (s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretaria

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) ☐ Sim b) ☐ Não

c) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/baloiços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e /ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros? |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc) | Quais _____ |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) ☐ Novo
- b) ☐ Velho
- c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

Observações _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Obrigada pela sua colaboração

ANEXO 2 –

Guião das entrevistas realizadas às educadoras de infância da instituição

Guião da Entrevista às Educadoras de Infância da Instituição			
Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
1. Legitimação e apresentação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Apresentar o contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista; - Garantir o anonimato e a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo. 	
2. Recolha de dados de identificação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a situação profissional da entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quanto tempo tem de serviço? - Há quanto tempo está nesta instituição? - Frequenta ações de formação continua? Com que periodicidade? - Se sim, já frequentou alguma ação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância? 	
3. Organização do espaço de uma sala de atividades no Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Saber como é que organiza o espaço de uma sala; - Identificar os fundamentos que presidiram à organização do espaço; - Identificar os participantes na organização da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que critérios se baseou para organizar o espaço? - Quando organizou o espaço da sua sala teve algum(s) objetivo(s) orientador(es)? Se sim, diga-nos qual (quais); - Como se organiza o espaço da sua sala? Importa-se de descrever essa organização? - Quem participou nessa organização? 	
4. Gestão da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Definir a gestão da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como faz a gestão do espaço da sala? - Que importância atribui ao equipamento e recursos da sala para a aprendizagem das crianças? - Quando seleciona materiais e recursos, quais são os principais critérios que utiliza? - Qual o estado de conservação dos materiais e recursos da sua sala? - Na sua sala, os materiais estão acessíveis às 	

		crianças? Quais estão acessíveis? E porquê?	
--	--	---	--

ANEXO 3 –
Transcrição das entrevistas às educadoras da instituição

1. Qual a sua idade?

“31 Anos”.

2. Quanto tempo tem de serviço?

“7 Anos”.

3. Há quanto tempo está nesta instituição?

“Há 7 anos”.

4. Frequenta ações de formação continua? Com que periodicidade?

“ Sim, quando tenho oportunidade”.

5. Se sim, já frequentou alguma ação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância?

“ Não”.

6. Em que critérios se baseou para organizar o espaço?

“ Tive em conta o dormitório e a importância de relacionar umas áreas com outras, como por exemplo a lojinha com a casinha, a área do cabeleireiro com a arca das trapalhadas, ter os jogos perto de mesas”.

7. Quando organizou o espaço da sua sala teve algum (s) objetivo (s) orientador (es)? Se sim, diga-nos qual (quais).

“ Em desenvolver o mais possível a autonomia das crianças”.

8. Como se organiza o espaço da sua sala? Importa-se de descrever essa organização?

“ Está organizado por áreas. A área do acolhimento, a área da casinha, a área do cabeleireiro, a arca das trapalhadas, a área da biblioteca, a área da garagem, a área dos jogos e também agora a área da lojinha”.

9. Quem participou nessa organização?

“ Eu inicialmente, antes de chegarem. Quando chegam tentamos ver qual a organização melhor em função das suas características e necessidades”.

10. Como faz a gestão do espaço da sala?

“ Brincam de forma livre sem qualquer restrição”.

11. Que importância atribui ao equipamento e recursos da sala para a aprendizagem das crianças?

“ Considero bastante importantes pois é através deles que as crianças desenvolvem muitas capacidades tanto a nível cognitivo como a nível social”.

12. Quando seleciona materiais e recursos, quais são os principais critérios que utiliza?

“ Se são adequados à faixa etária, se estão de acordo com as atividades e se ajudam ou não na concretização dos objetivos propostos para a atividade”.

13. Qual o estado de conservação dos materiais e recursos da sua sala?

“ A maioria está em bom estado de conservação. Há medida que se vão estragando, tentamos remodela-los na medida do possível”.

14. Na sua sala, os materiais estão acessíveis às crianças? Quais estão acessíveis? E porquê?

“ Sim, todos os que não são perigosos e que as crianças possam usar”.

1. Qual a sua idade?

“32 Anos”.

2. Quanto tempo tem de serviço?

“10 Anos”.

3. Há quanto tempo está nesta instituição?

“ Faz dia 1 de Setembro 10 anos”.

4. Frequenta ações de formação continua? Com que periodicidade?

“ Sim. Já tenho o mestrado em Administração escolar, que tirei em Évora. Fiz também uma formação de curta duração a nível da avaliação em creche e uma formação sobre currículo em Jardim de Infância. Normalmente frequento uma por ano”.

5. Se sim, já frequentou alguma ação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância?

“Não”.

6. Em que critérios se baseou para organizar o espaço?

“ Normalmente a idade, as características de desenvolvimento, os gostos pessoais e o que acho certo para o desenvolvimento das crianças”.

7. Quando organizou o espaço da sua sala teve algum (s) objetivo (s) orientador (es)? Se sim, diga-nos qual (quais).

“ Como é uma sala de creche a sala tem espaço livre, colocando apenas algumas áreas (casinha; jogos; livros e construções) e as mesas de trabalho”.

8. Como se organiza o espaço da sua sala? Importa-se de descrever essa organização?

“ Em áreas de forma simples como a mala das trapalhadas de forma móvel, ou seja, só se traz quando é para brincar”.

9. Quem participou nessa organização?

“ Eu. Mas sempre com uma opinião das minhas auxiliares”.

10. Como faz a gestão do espaço da sala?

“ Trabalho com as crianças em pequenos grupos enquanto as outras brincam com algum rigor, mas não muito”.

11. Que importância atribui ao equipamento e recursos da sala para a aprendizagem das crianças?

“ É bastante importante. Devem ser adequados no que diz respeito à forma, peso, textura, ou seja, objetos arredondados e lisos”.

12. Quando seleciona materiais e recursos, quais são os principais critérios que utiliza?

“ A idade, as necessidades, os gostos e o objetivo a atingir numa determinada idade”.

13. Qual o estado de conservação dos materiais e recursos da sua sala?

“ Estão em bom estado”.

14. Na sua sala, os materiais estão acessíveis às crianças? Quais estão acessíveis? E porquê?

“ Sim. O material da casinha, os animais, os meios de transporte, livros e tudo aquilo que pretendemos trabalhar nas áreas”.

1. Qual a sua idade?

“35 Anos”.

2. Quanto tempo tem de serviço?

“13 Anos”.

3. Há quanto tempo está nesta instituição?

“ Há 13 anos”.

4. Frequenta ações de formação continua? Com que periodicidade?

“ A última foi há 2 anos”.

5. Se sim, já frequentou alguma ação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância?

“Sim. Em Évora”.

6. Em que critérios se baseou para organizar o espaço?

“Em ter espaço para brincar e muito espaço livre, que se torna muito importante nesta idade”.

7. Quando organizou o espaço da sua sala teve algum (s) objetivo (s) orientador (es)? Se sim, diga-nos qual (quais).

“ Diferenciar o espaço para brincar e o espaço livre”.

8. Como se organiza o espaço da sua sala? Importa-se de descrever essa organização?

“ Tem uma cozinha, característica da área da casinha, triciclos, jogos de encaixe (todos os dias) e tem um cantinho da televisão e do DVD”.

9. Quem participou nessa organização?

“ Fui eu”.

10. Como faz a gestão do espaço da sala?

“ Brincam livremente”.

11. Que importância atribui ao equipamento e recursos da sala para a aprendizagem das crianças?

“Fundamentais, pois sozinhos não conseguimos fazer muita coisa”.

12. Quando seleciona materiais e recursos, quais são os principais critérios que utiliza?

“A idade e tudo o que desperte atenção e curiosidade”.

13. Qual o estado de conservação dos materiais e recursos da sua sala?

“ Estão em bom estado, pois o edifício também é recente”.

14. Na sua sala, os materiais estão acessíveis às crianças? Quais estão acessíveis? E porquê?

“Estão acessíveis os brinquedos, como carrinhos, bonecos, porque não há mobília para colocar tudo ao dispor das crianças”.

1. Qual a sua idade?

“48 Anos”.

2. Quanto tempo tem de serviço?

“3 Anos como educadora”.

3. Há quanto tempo está nesta instituição?

“Há 17 anos”.

4. Frequenta ações de formação continua? Com que periodicidade?

“Sim quando existem”.

5. Se sim, já frequentou alguma ação sobre a organização do espaço na creche ou no jardim de infância?

“Acho que não”.

6. Em que critérios se baseou para organizar o espaço?

“Tive em conta a luz, o ruído, o que podia contribuir ou afetar a aprendizagem. Tive também em conta a aproximação de algumas áreas, a área do acolhimento com a área da leitura, os jogos perto da área da casinha”.

7. Quando organizou o espaço da sua sala teve algum (s) objetivo (s) orientador (es)? Se sim, diga-nos qual (quais).

“Em organizar segundo aquilo que considerava adequado às crianças”.

8. Como se organiza o espaço da sua sala? Importa-se de descrever essa organização?

“A sala está organizada por áreas, a área do acolhimento, a área da garagem, a área da casinha, a área da leitura, a área dos jogos e a área das atividades”.

9. Quem participou nessa organização?

“Eu”.

10. Como faz a gestão do espaço da sala?

“Dou a escolher à criança a área para onde quer ir. Existe um número máximo de participantes que as crianças já sabem e já respeitam”.

11. Que importância atribui ao equipamento e recursos da sala para a aprendizagem das crianças?

“Muito importantes. É através dos recursos que as crianças aprendem”.

12. Quando seleciona materiais e recursos, quais são os principais critérios que utiliza?

“Se são adequados à faixa etária do grupo, se transmitem segurança, motivo pelo qual só inicie atividades de motricidade fina este ano”.

13. Qual o estado de conservação dos materiais e recursos da sua sala?

“Quem contribui para o estado de conservação são as crianças e somos nós. Se não estiverem em boas condições para ficarem para as outras crianças, deitam-se fora”.

14. Na sua sala, os materiais estão acessíveis às crianças? Quais estão acessíveis? E porquê?

“Sim. Os materiais com que trabalham diariamente, sempre (marcadores). O que parece não estar acessível está nos armários, as crianças já sabem, abrem os armários e tiram o que querem. Os materiais estão à altura das crianças, mas não há espaço para tudo, então o que está mais alto as crianças pedem-nos e nós damos-lhes”.